Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270256
Centre d'intérêt: 71

Gaudreau, Monique.

L'alphabétisation / Monique Gaudreau, Nicole Pothier ; [pour le Ministre de l'éducation, Direction générale de l'éducation aux adultes, Equipe d'aide au développement]. -- [Québec] : La Direction, [1981?].
353 f. en foliation multiple : ill., fac-sim. ; 28 cm.
Dépouillement: Présentation générale du dossier alphabétisation à l'Equipe d'aide au développement / par Monique Gaudreau -- Six-cent mille analphabètes environ au Québec-- comment dépister et recruter un ou deux ou trois groupe [sic] de 15? / par Nicole Pothier, Monique Gaudreau -- Les méthodes d'alphabétisation : analyse critique et discussions / par Nicole Pothier -- Les méthodes d'alphabétisation : 11 fiches descriptives / par Nicole Pothier -- Trois approches pédagogiques pour l'alphabétisation : compte-rendu d'allocutions présentées à l'atelier-thème sur les méthodes et outils en alphabétisation / préparé par Nicole Pothier -- Episodes de vie pédagogique, légers et imagés / préparés par Nicole Pothier -- Et bientôt-- arrive le temps d'évaluer l'intervention en alphabétisation-- comment faire? / par Nicole Pothier, Monique Gaudreau.

Cote Dewey: 379.24'09714/G267a Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Alphabétisation *Education populaire *Analphabétisme *Education de base *Elaboration de projets *Méthode d'enseignement *Guide pédagogique *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Dépistage des analphabètes *Méthode d'alphabétisation

Dans le cadre des projets d'alphabétisation mis sur pied par la Direction générale de l'éducation des adultes, l'Equipe d'aide au développement (E.A.D.) a reçu un double mandat: développer des stratégies et des approches pédagogiques pour différentes clientèles et assurer la formation des formateurs. Le dossier ##Alphabétisation## vise à diffuser l'expertise acquise par l'E.A.D. dans ces domaines.

Le dossier comprend deux sortes de textes: 1. Des textes produits par l'E.A.D. et qui traduisent l'état de la réflexion du service, à un moment donné, sur une question; il peut s'agir de documents de recherche élaborés sur les méthodes et les outils, de suggestions de stratégies ou de démarches pour aider à traiter concrètement certaines difficultés, de notes sur des sujets comme le bénévolat ou sur des thèmes plus théoriques; 2. Des textes produits par des intervenants et qu'il semble pertinent de rendre disponibles à d'autres alphabétiseurs.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

L'alphabétisation.

Monique Gaudreau
Nicole Pothier

E D U Q 8270256

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION AUX ADULTES
EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

Présentation générale du dossier alphabétisation à l'Equipe d'Aide au développement

par

Monique Gaudreau,
Responsable du dossier alpha

Mai 1981

Les interventions que l'Equipe d'aide au développement poursuit depuis un an en alphabétisation nous ont amenés à réfléchir sur la complexité de la réalité de l'alphabétisation dans les commissions scolaires et dans les organismes.

Traditionnellement, on a considéré l'alphabétisation comme un cours de français de base, ignorant souvent la spécificité de cette clientèle et la signification sociale de l'analphabétisme.

Si nous considérons la position privilégiée de l'écrit à la fois comme mode de communication sociale, comme instrument de promotion sociale et comme cadre de structuration des catégories mentales, il est facile de voir que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'adulte ne peut être traité comme l'apprentissage d'une autre discipline.

Celui qui est actuellement privé de la compétence de lire et écrire est marginalisé bien sûr par rapport aux institutions scolaires mais surtout par rapport aux modes de communication sociale privilégiés. Il se retrouve [illegible] position du sourd-muet face à l'écrit.

L'analphabétisme entraîne de ce fait énormément de conséquences au plan personnel et social. De nombreuses études ont été faites à ce sujet auxquelles on peut se référer.

Quand on pense alphabétiser dans ce contexte, il devient impossible de le faire dans les catégories habituelles de l'administration d'un cours. Il faut le penser comme un projet ayant des objectifs, des conditions et des stratégies

spécifiques à une clientèle comprise et définie par sa marginalité.

Un projet d'alphabétisation est donc une réalité complexe. Le présent texte a pour objectif d'en nommer les composantes, de les situer brièvement et d'identifier celles qui regardent plus particulièrement le mandat de l'Equipe d'aide au développement.

Il nous semble en effet important de situer l'ensemble des éléments de sorte que nos lieux d'intervention soient posés d'abord par rapport à un ensemble et ensuite définis en fonction du mandat de l'E.A.D.

Ce texte comporte deux parties: une première qui situe les composantes d'un projet d'alphabétisation de façon générale indépendamment du mandat qui est le nôtre; une deuxième qui spécifie le mandat de l'E.A.D. et ses modes d'intervention, qui identifie les dimensions reliées à notre mandat et qui introduit une série de documents écrits, lesquels constitueront le dossier alphabétisation de l'E.A.D. de la Direction générale de l'éducation des adultes.

1- *Les composantes d'un projet d'alphabétisation*

1.1 Le coeur du projet: l'adulte analphabète.

L'alphabétisation vise une clientèle particulière i.e. cette partie de la population qui a été ou maintenue à l'écart des institutions scolaires ou qui y a subi un échec.

C'est une population qui d'un point de vue institutionnel sûrement et d'un point de vue social souvent est installée dans une marginalité qui la refoule au plus bas niveau de la frange socio-économique.

Le statut de l'écrit comme levier de pouvoir socio-économique est un facteur (non le seul) qui entraîne ou garde celui qui en est privé au plus bas niveau social et qui oblige celui qui réussit à imaginer des circuits parallèles pour s'en sortir.

La marginalité n'est pas observable chez tous les analphabètes: chacun d'eux l'est cependant sous un aspect; l'analphabétisme regroupant les problématiques originales de ceux ou de celles qui n'ont pas bénéficié de la structuration homogénéisante mais instrumentante du moule scolaire.

S'il est un lieu en éducation des adultes où l'on doit parler de formation sur mesure, c'est bien en alphabétisation où la diversité des besoins, des attentes, des problèmes et des blocages est énorme et où les modèles d'intervention habituels se sont avérés trop souvent inefficaces et inappropriés.

Une institution scolaire ou non-scolaire qui décide d'intervenir en alphabétisation doit se préoccuper, au premier chef, de connaître la clientèle de son territoire, d'en saisir les caractéristiques individuelles et collectives, d'en connaître les attentes et les besoins relativement à l'apprentissage et à l'utilisation du langage écrit.

La lecture de la clientèle est primordiale et essentielle au démarrage de tout projet. Escamoter cette étape risque d'en-

traîner des interventions qui rateraient la cible ou lui parleraient un langage étrange et menaçant.

1.2 Savoir ce que l'on veut: des objectifs.

En corollaire de la connaissance de la clientèle se placent les objectifs du projet.

Le contact et la connaissance de la population analphabète d'un territoire ou d'un quartier aident à esquisser certains objectifs visés par cette clientèle. Ce que les adultes analphabètes rejoints par une intervention expriment comme besoins peut être traduit pour l'organisme en objectifs. Il ne faut cependant pas nous leurrer et espérer une formulation claire d'objectifs d'intervention suite à un premier contact avec cette clientèle. On devra souvent assumer beaucoup de silence, de méfiance, d'expressions émotionnelles qu'il faut prudemment décoder avant d'arrêter des choix d'orientations.

Il y a tout un travail d'animation à faire et ce travail fait déjà partie du projet. Quoi qu'il en soit, dans cet effort pour se rapprocher d'une clientèle, l'organisme intervenant a à faire des choix, il a à préciser, pour sa part, des objectifs d'intervention qui seront communiqués aux adultes, qui peuvent même être donnés à la négociation, mais c'est la responsabilité de l'organisme éducateur de les formuler (à moins qu'il s'agisse d'un projet conjoint, ce qui est extrêmement rare, même dans les groupes populaires).

Définir des objectifs, c'est donner une direction. La définition d'objectifs a plusieurs avantages:

- Elle a celui de pouvoir être clair avec les adultes, de se donner les moyens de les traiter en adultes. La préoccupation de faire connaître, comprendre et discuter ses objectifs entraînera une compréhension commune du projet et on peut même espérer une appropriation de celui-ci par les adultes apprenants. Le discours pourrait prendre cette forme: "Voici ce que nous poursuivons en travaillant avec vous. Il nous importe que vous en soyez informés". "Vous pouvez discuter, influencer nos choix". "Ils sont un point central commun auquel on pourra revenir à l'occasion pour les comprendre mieux, se réajuster, se situer, évaluer..."

- Elle a aussi l'avantage de guider l'opérationnalisation de l'intervention: l'objectif se précise en s'opérationnalisant; l'affirmer et s'en servir dans l'action permet aux intervenants de se rattacher à un centre, il permet aussi aux différentes actions de se renforcer et de se consolider mutuellement dans une direction.

- Elle permet à l'organisme de mesurer l'importance de l'intervention et de voir si ces objectifs sont conformes à sa mission générale et si elle peut en assumer les risques concrets.

En résumé, la définition des objectifs est primordiale et elle doit se faire en tenant compte de plusieurs facteurs: le premier, nous l'avons dit est celui qui a trait à la

clientèle. Les caractéristiques et besoins de la clientèle sont déterminants dans la définition des objectifs;

Le deuxième facteur est le mandat et les objectifs généraux de l'organisme intervenant. Compte-tenu de la mission de l'organisme et des besoins et attentes de cette clientèle, quelle sorte d'objectifs peut-on poursuivre relativement au problème identifié ?

Un autre facteur concerne les moyens et ressources disponibles quantativement et qualitativement. Dans ce domaine, les besoins sont immenses et un organisme est souvent tenté de se donner une responsabilité plus large que celle qu'il peut effectivement remplir. C'est pour cela que la question des moyens est importante. Un objectif inadéquat par rapport aux moyens est cause de frustration et d'inefficacité sinon d'impuissance.

1.3- <u>Le contexte organisationnel</u>

Le projet d'alphabétisation est toujours porté par une structure organisationnelle plus ou moins complexe.

Le plus souvent c'est une organisation déjà structurée qui décide de supporter un projet alpha; il en est ainsi d'une commission scolaire ou même de certains organismes populaires. A d'autres moments, le projet alpha devient l'occasion de créer une structure simple et sur mesure du projet.

Dans le cas où le projet alpha se situe dans un organisme déjà structuré, il faudrait porter attention à deux choses:

une première est de s'assurer que les objectifs du projet sont compatibles avec les objectifs généraux de l'organisme et qu'ils pourront être activement portés par lui. Si on ne s'assure pas de cette compatibilité ou si on n'évalue pas bien la portée des objectifs du projet, on risque de rédiger des objectifs qui resteront abstraits ou qui seront la cause de toutes sortes de tiraillements créant des attentes chez les adultes analphabètes et chez les intervenants qui seront en porte-à-faux avec les pratiques réelles.

une deuxième est la disponibilité que doit avoir tout organisme qui décide d'intervenir auprès de ces clientèles défavorisées à imaginer des assouplissements, des réaménagements de sa formule organisationnelle. Les caractéristiques de cette clientèle, les exigences qu'elle pose relativement à la réduction de la norme formateur/étudiant à l'enseignement sur mesure, la spécificité de certains objectifs se rapprochant de la conscientisation, du développement de l'esprit critique et de l'autonomie... s'accomodent mal de la rigidité de certaines structures scolaires.

Le développement d'une pédagogie adaptée à ce genre de clientèle exige d'un organisme habitué à traiter avec les clientèles régulières, l'ouverture pour imaginer des formules différentes moins coûteuses sur le plan organisationnel en même temps que plus efficaces sur celui des objectifs éducatifs.

1.4- <u>Les phases d'un projet</u>

Après avoir mis l'accent sur la connaissance de la clien-

tèle, la définition d'objectifs clairs et réalistes, la nécessité d'une ouverture pour des ajustements pertinents au niveau organisationnel, il nous faut en venir au déroulement du projet.

Nous le disions au début. On ne planifie pas un projet alpha comme on démarre un cours. C'est une intervention globale et il faut la penser comme telle.

1.4.1- Phase 1: pré-alpha

La phase pré-alpha affirme la nécessité du contact de départ avec la clientèle. Rares sont les analphabètes qui viendront d'eux-mêmes s'inscrire à un atelier. Il faut donc intervenir à deux niveaux.

D'abord rendre public le problème de l'analphabétisme et créer un environnement ouvert à cette réalité. Légitimer ensuite le droit à l'apprentissage du code et mettre à contribution les ressources du milieu pour dépister les analphabètes et les informer des services qui leur sont offerts.

Il y a là tout un travail de sensibilisation du milieu et des analphabètes à réaliser. Le leadership de ce travail de base peut être mené par les organismes qui dispensent les services. Dans la plupart des cas, il doit l'être par eux, car ils sont souvent seuls à porter cette préoccupation. Dans certains cas, il est partagé par d'autres organisations et on peut penser une concertation de différents intervenants.

A un autre niveau, il faut se préoccuper du contact personnel pré-formation avec l'analphabète; considérer que le contact au moment du recrutement amorce la démarche d'apprentissage, qu'il doit être traité comme un élément déterminant pour la prise en charge par l'adulte de son projet éducatif. Dans ce sens, il importe que l'adulte soit à la fois bien informé du service qu'on lui offre, des exigences et difficultés que cela lui pose et mis en contact avec son propre besoin et son objectif personnel relativement à l'apprentissage et à l'utilisation qu'il veut faire du code écrit.

Négliger ce contact de départ risquerait de placer l'adulte dans une situation de dépendance vis-à-vis les institutions et d'entraîner une démotivation rapide due à l'absence d'appropriation de ses choix, sinon à l'absence de choix. Ne nous cachons pas que ce contact est difficile et qu'en général on réussit plutôt à amorcer un contact qu'à en établir un. Il faut quand même porter une grande attention à cette rencontre et travailler à améliorer nos modes d'approche.

1.4.2. <u>Phase II: alpha</u>.

Il existe une continuité entre la pré-alpha et l'alpha, en ce sens que la phase II constitue la concrétisation du projet amorcé en phase I.

Raffermir le contact avec la clientèle, l'aider à nommer de façon plus concrète son besoin, s'assurer que le besoin trouve une réponse satisfaisante et consciente en situation d'apprentis-

sage et préparer la consolidation des acquis en encourageant et même en encadrant le transfert régulier des apprentissages constituent l'essentiel de cette phase.

C'est sur cette toile de fond qu'il faut concevoir et choisir les contenus, les outils, les approches et stratégies d'intervention. Quoi apprendre? avec quels outils et méthodes? Comment travailler? quelles démarches et expériences faire vivre? Ces questions retiendront sûrement le gros de l'énergie, de la recherche et du temps, mais il faut les considérer dans une problématique instrumentale, susceptibles de favoriser l'atteinte d'objectifs.

Dans ce sens, il n'existe pas de programme ou de méthode idéale. Tout instrument doit être choisi en fonction de la clientèle qu'il veut servir et en fonction des objectifs qui ont été définis.

Il est préférable de se donner des critères de choix d'outils et des stratégies pour en construire sur mesure plutôt que de chercher l'outil définitif et infaillible.

A cette étape, le rôle du formateur ou du moniteur est déterminant et il faudra s'interroger sur la tâche à accomplir et sur les qualités requises pour l'assurer.

1.4.3. *Phase III: post-alpha*

Nous voici à la finalité de l'alphabétisation. Toute démarche d'apprentissage qui n'est pas à coup sûr réinvestie et

de façon permanente dans la vie de l'adulte est perdue à moyen terme et, dans certains cas, à court terme.

C'est la préoccupation centrale du formateur de susciter chez l'adulte l'intégration de cette habitude de lire et d'écrire dans sa vie quotidienne. Quand un adulte a bâti son fonctionnement social en marge du code, il ne lui suffit pas d'apprendre le code à l'école, il lui faut "se décadrer", se donner accès à ce "nouveau jeu qui rend l'ancien caduc". (Watzlawick et Al. Changements... p. 126) Cet apprentissage doit s'amorcer et se pratiquer en cours de formation de façon à se donner un minimum de compétence, de sécurité et de plaisir, autant de garanties contre la régression et l'oubli.

Il est clair dans ce contexte que l'alpha et la post-alpha "ne sont pas deux processus séparés - l'un avant, l'autre après, - mais deux moments d'un même processus social de formation" (Paule Freire, lettre à la Guinée-Bisseau, p 119). La post-alpha continue, approfondit et diversifie la démarche amorcée en alpha.

1.5- Encadrement

L'encadrement d'un projet d'alphabétisation concerne, l'organisation et l'animation du projet.

Organiser, c'est-à-dire donner une direction, un objectif compatible avec le mandat d'un organisme et s'assurer des ressources financières, matérielles et humaines nécessaires à la réalisation du projet.

L'animation se situe davantage dans le quotidien et le concret du projet. Le travail d'encadrement pédagogique est beaucoup un travail d'animation: un formateur alphabétiseur est souvent dépourvu devant cette clientèle si peu régulière; il lui faut trouver un nouveau langage, une nouvelle façon d'interroger, de nouveaux outils d'apprentissage et de nouveaux critères d'évaluation.

La présence régulière et concrète d'une ressource qui regarde, suggère, critique est précieuse et stimulante pour le formateur. Le travail concerté d'une telle équipe qui conjugue les points de vue respectifs est le meilleur gage de succès d'un projet. Cependant, l'encadrement vu de cette façon exige beaucoup de temps, de disponibilité et de confiance. Devons-nous en faire un critère d'acceptation du projet? Nous sommes tentés de dire oui quand nous voyons combien la qualité y gagne là ou les projets sont encadrés de cette façon.

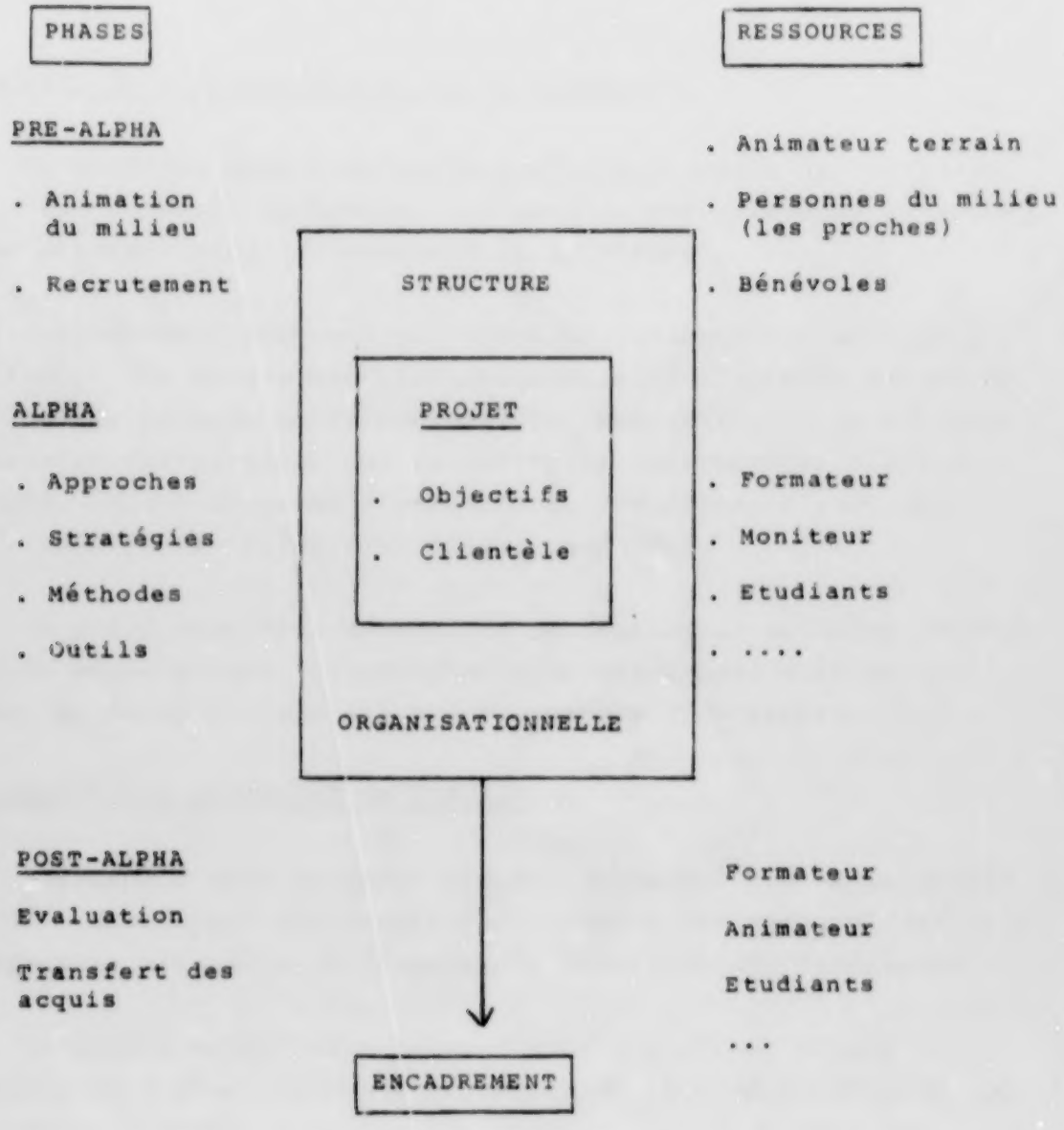
1.6- Conclusion

Voici donc, telles que nous les comprenons maintenant et telles que nous les observons dans un bon nombre de projets, les principales composantes d'un projet d'alphabétisation. On trouvera difficile et complexe de porter attention à toutes ces dimensions dans le cadre de nos organisations scolaires. Nous avons dit plus haut que les organismes scolaires ont à bouger s'ils veulent rejoindre une clientèle défavorisée. Ce cadre peut s'appliquer à d'autres clientèles que les analphabètes mais il est clair pour nous qu'il faut faire cet effort de rationalisation et d'adaptation si

on veut poursuivre efficacement un objectif d'éducation auprès des classes les plus démunies.

Le tableau I résume les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation, telles que nous venons de les décrire.

L'ALPHABETISATION : COMPOSANTES D'UN PROJET



Monique Gaudreau
E.A.D.
1981-06-23

Nicole Pothier
Chargée de
recherche E.A.D.

2- *Le mandat de l'équipe d'aide au développement*

La première partie du texte présente le cadre de référence théorique de notre réflexion, tel qu'il s'est développé au cours d'une première année d'intervention en alpha.

Les contenus auxquels il réfère ne concerne pas uniquement l'E.A.D.. Ils chevauchent les mandats des différentes unités de la D.G.E.A. puisque la responsabilité opérationnelle de l'alphabétisation est partagée par de multiples intervenants D.G.E.A. terrain, chacun abordant l'ensemble de ces éléments par des biais spécifiques selon leur mandat respectif.

Il a été pour nous nécessaire de développer ce cadre général afin de mieux situer la spécificité de notre action et de la penser de façon à l'articuler à l'ensemble d'un projet.

2.1- *La spécificité du mandat de l'E.A.D.*

L'Equipe d'aide au développement de la D.G.E.A. a un double mandat: développer des stratégies et approches pédagogiques pour différentes clientèles et assurer la formation des formateurs.

Ce double mandat nous amène à nous engager au niveau des contenus et à développer une expertise de qualité pertinente aux clientèles cibles.

Ces contenus développés sont investis dans des opérations de formation auprès des formateurs et des conseillers pédagogiques

responsables de dossier.

2.2- Les stratégies de développement de contenus et d'intervention

Nous trouvons utile pour les fins de présentation du dossier de faire mention des stratégies de travail de l'E.A.D. dans le développement du dossier alpha. Cela permettra de mieux situer ce produit fini et d'avoir une meilleure représentation du genre de travail que nous faisons.

Phase d'exploration

Le travail d'exploration et de recherche fut amorcé en janvier '80. Le peu d'expertise accumulée à l'E.A.D. en alpha rendait essentielle cette phase d'exploration. Le travail de cette étape a consisté surtout en lectures, réflexions, rencontres auprès de théoriciens et de praticiens. De cette façon nous avons construit la problématique pédagogique du dossier et commencé à choisir les principes d'intervention: chaque rencontre nous fournissait l'occasion de vérifier des hypothèses et d'en élaborer de nouvelles.

Le 8 mars, nous avons produit un texte provisoire mais affirmatif, qu'on a donné en consultation à un certain nombre de personnes.

Cette première phase qui se déroule en dehors d'une préoccupation d'efficacité et d'output immédiat est absolument essentielle au démarrage d'un dossier. Elle se caractérise par cette espèce de liberté et de disponibilité intellectuelle qui permet un réel contact avec les interlocuteurs consultants, condition pour que les démarches subséquentes soient adaptées à la réalité.

Phase de développement

Suite au texte du 8 mars, on a cessé de considérer que le dossier alpha était uniquement à la phase exploratoire; quoique l'exploration se poursuivait, elle s'est doublée d'une préoccupation de développement et d'intervention.

Je distingue développement et intervention (dimensions que l'on pourrait confondre) pour marquer deux éléments essentiels de la stratégie.

Le dossier se développe au niveau des contenus: approches et stratégies pédagogiques.

On travaille en effet à définir des choix, des critères et des démarches relatives à certaines dimensions de l'alpha: connaissance de la clientèle, recrutement, choix et formation des formateurs, encadrement, contenus, méthodes et outils, consolidation et évaluation des apprentissages.

On parvient sur ces dimensions à avoir de plus en plus d'idées claires et à préciser des critères et des modèles pédagogiques adaptés à divers objectifs, divers contextes.

Voilà un aspect du développement qui est fondamental et nous amène à prendre des positions pédagogiques concrètes et crédibles.

La place de l'intervention

Le développement des contenus, de même que l'exploration, ne

se fait pas de façon théorique et bureaucratique. C'est là qu'il faut introduire un deuxième élément stratégique que j'appelle intervention.

Dans la phase exploratoire, les consultations étaient uniquement informatives; on ne cherchait pas à questionner ou influencer nos consultants.

Dans la phase développement, les consultations deviennent des interventions de formation. Ces interventions ont une double fonctions:

- d'une part, contribuer à la formation des alphabétiseurs et des conseillers pédagogiques responsables du dossier en les mettant dans des situations pour choisir, et s'instrumenter de façon à atteindre leurs objectifs;

- d'autre part, entrer en interaction régulière et concrète avec les acteurs sur le terrain afin de profiter du mécanisme action-rétroaction grâce auquel les contenus que nous élaborons sont constamment nourris, adaptés et éprouvés par la réalité terrain.

Je reviens à la composante intervention qui ajoute à la complexité du dossier.

Nos interventions sont de différents niveaux et visent des objectifs différents.

La majeure se situe au moment des sessions de formation. On a constaté que les sessions constituent pour nous les temps forts

privilégiés pour faire le point sur le développement des contenus et les traduire en démarches de formation. Ces démarches sont exigeantes pour les participants; elles leur demandent de faire des choix clairs, d'approfondir la connaissance de leur clientèle et de préciser et/ou de réviser leur stratégie d'action.

Les visites sont pour nous l'occasion de vérifier si les objectifs des sessions ont été atteints, si les contenus proposés atterrissent dans le milieu. Elles nous fournissent plus que les sessions, la rétroaction qui nous aide à nous réajuster, mais surtout à élaborer de nouveaux contenus. C'est à ce double niveau que les visites ont pour nous une grande importance.

L'exigence du "sur mesure"

Une autre exigence du dossier, en plus de faire à la fois l'exploration, le développement des contenus et des interventions de formation, tient à l'hétérogénéité de nos clients.

Nous avons élaboré en cours de route le cadre de référence qui nous sert d'outil pour planifier et réaliser nos interventions.

Or, toutes les commissions scolaires (même celles qui ont participé à nos sessions) ne sont pas au même point quant à leurs objectifs, leur clientèle, leurs choix pédagogiques.

Notre préoccupation d'intervenant est de comprendre leur réalité, de leur donner au mieux cette compréhension i.e. de l'expliciter avec eux et de partir de là pour stimuler le développement de l'une ou l'autre dimension de leur plan.

Le défi est de mettre à profit à la fois l'éventail de l'expertise que nous avons des contenus, la compréhension que nous avons de cette réalité concrète, de l'ouverture des personnes à être influencées sur différents aspects pour faire une intervention qui soit suffisamment sur mesure pour porter des fruits concrets.

2.3- *La lunette pédagogique*

C'est dans le contexte d'intervention décrit plus haut que nous avons élaboré le cadre de référence à partir duquel s'organise maintenant notre réflexion et nos actions de formation en alphabétisation.

Nous disions plus haut que ce cadre est général, intéresse l'ensemble des intervenants en alpha et n'est pas uniquement spécifique à la pédagogie. Ceci est vrai. Cependant il nous était difficile de situer la dimension pédagogique sans voir le ou les contexte(s) dans le(s)quel (s) se faisait(ent) l'apprentissage.

La pédagogie a son existence propre, ses valeurs et ses pratiques spécifiques mais elle se situe aussi de façon relative à une clientèle, à des objectifs, à un contexe d'apprentissage. Ignorer ces éléments de situation équivaut à nier l'impact du milieu éducatif sur l'apprentissage.

Ceci dit, l'ensemble des dimensions présentées plus haut nous concerne oui, mais dans la mesure où elles ont un impact, une incidence sur la qualité padagogique. C'est donc avec cette lunette que nous traitons chacune de ces dimensions, considérant par ailleurs que l'ensemble des éléments d'un projet sont structurellement intégrés et s'informent mutuellement.

Bien sûr, certaines composantes nous intéressent davantage: Il en est ainsi de la phase alpha et de l'encadrement des formateurs qui sont nos lieux classiques d'intervention.

De même les phases pré-alpha et post-alpha sont intrinsèquement liées à la phase alpha. On ne peut en effet isoler le moment de l'apprentissage sans considérer la motivation qui se développe au niveau de la pré-alpha, ni le transfert des acquis qui se prolonge dans la post-alpha.

Enfin nous considérons que la connaissance des caractéristiques de la clientèle analphabète, le choix et la formulation des objectifs d'alphabétisation constituent des éléments qui fondent et déterminent les choix pédagogiques.

C'est donc sur ces composantes que portent la majeure partie de notre réflexion et sur lesquelles notre contribution sera plus importante.

2.4- *Le dossier alpha*

Le mode privilégié d'intervention de l'E.A.D. est, nous le décrivions plus haut, l'organisation de sessions de formation, de rencontres de travail et les visites aux organismes.

C'est dans ce cadre de travail que nous avons l'habitude de définir nos contenus.

En alphabétisation, nous avons profité des services d'une personne de la recherche engagée spécifiquement pour travailler sur les méthodes et outils en alpha.

L'expertise que nous avons développée en jumelant l'intervention et la recherche nous a donné l'idée de préparer un dossier écrit qui rendrait compte de l'ensemble de l'expertise développée en alpha sur les différentes dimensions touchées lors de nos interventions.

Ce dossier rendu disponible à l'ensemble des intervenants en alpha compléterait le travail de formation et aurait assez d'auto-suffisance pour être utilisé en totalité ou en partie sans autre initiation.

Nous pensons que ce dossier sera particulièrement précieux au moment où à l'E.A.D. et à la D.G.E.A., l'alpha ne sera plus une priorité et que les C.S. ou autres organismes voudront ou débuter ou se renouveler dans ce secteur.

Ce dossier comprendra donc deux sortes de textes:

- des textes produits par l'E.A.D. et qui traduisent l'état de notre réflexion à un moment donné sur une question: Il peut s'agir de documents de recherche élaborés par exemple sur les méthodes et outils, des suggestions de stratégies ou démarches pour aider à traiter concrètement certaine difficultés, des notes sur des sujets variés comme le bénévolat ou sur des thèmes plus théoriques.

- des textes produits par des intervenants et que nous trouvons pertinents de rendre disponibles à d'autres alphabétiseurs.

Le regroupement et la présentation des différents textes fait en fonction des différentes composantes d'un projet, constituera un corpus de références précieux pour les alphabétiseurs qui y trouveront une grande variété d'approches et de stratégies pouvant sûrement convenir sur l'un ou l'autre aspect à une variété d'objectifs, de clientèles, de structures organisationnelles.

Monique Gaudreau

Responsable du dossier alpha
Equipe d'aide au développement

NOTE: Le travail de conception et de réalisation du dossier alpha a été fait en collaboration avec Nicole Pothier, chargée de recherche à l'E.A.D. qui rédigera la majeure partie des textes rendus disponibles en alphabétisation.

Six-cent mille analphabètes

environ au Québec...

Comment dépister et recruter

un ou deux ou trois

groupe de 15?

par

Nicole Pothier, chargée de recherche
Monique Gaudreau, responsable du dossier alpha

Equipe d'aide au développement
Mai-Juin 1981

PRESENTATION GENERALE

Une fois décidé un projet d'intervention; une fois précisés les objectifs poursuivis; une fois engagés les animateurs et formateurs ... il nous faut maintenant "aller chercher le monde"

Aller chercher le monde signifie d'abord faire connaître à l'ensemble de la population les services offerts, leur nécessité et la légitimité du droit à l'alphabétisation. C'est l'animation du milieu.

Aller chercher le monde signifie aussi contacter les organismes bien enracinés dans le milieu et susceptibles de rencontrer des analphabètes. C'est le dépistage permettant d'identifier des participants éventuels.

Aller chercher le monde signifie enfin recruter les gens connus et désireux d'apprendre à lire et à écrire pour les inscrire dans une démarche concrète d'alphabétisation.

C'est le recrutement comme tel.

Animation, dépistage et recrutement ceinturent la composante pré-alpha.

Cette composante s'insère à son tour dans un ensemble de composantes. Rappelons-les

1. Un projet alpha comporte des objectifs
2. Un projet alpha s'adresse à une clientèle spécifique
3. Un projet alpha s'insère dans une structure organisationnelle
4. Un projet alpha nécessite un encadrement, un support aussi bien organisationnel que pédagogique
5. Un projet alpha se déroule en trois temps forts

5a. La phase pré-alpha pour le recrutement, le dépistage et l'animation

5b. La phase alpha pour l'intervention proprement dite. Cette étape pose le choix des méthodes et des stratégies pédagogiques.

5c. La phase post-alpha ou évaluation de l'intervention en général avec une centration sur les apprentissages réalisés par les analphabètes.

Le texte qui suit fait le point pour la phase pré-alpha, à partir de l'expérience de 14 Commissions Scolaires, consignées à une session de l'équipe d'aide au développement en janvier 1981. Ces 14 Commissions Scolaires ont participé à un total de trois sessions échelonnées durant l'année 1980-81. Leur expérience nous fournit une base solide sur laquelle nous appuyer.

Voici la liste des Commissions Scolaires:

C.S.R. Amiante:	Yvon Roy, conseiller pédagogique (C.P.)
	Jean Yves Desjardins, animateur formateur chercheur
C.S.R. Baie-des-Chaleurs	Charles-E. Landry (C.P.)
	Raymond Day, animateur
C.S.R. Bas St-Laurent	Jocelyne Vaillancourt
C.S.R. Bois-Francs	Christian Cantin, C.P.
	Ninon Ricard, animateur formateur
C.S.R. Grand-Portage	Céline Gagnon, C.P.
	Onil Dumont, animateur
C.S. Lac Témiscamingue	Yvon Rodrigue, C.P.
	Gaétan Lemire, C.P. animateur formateur
C.S.R. Lanaudière	Florian Dénommé, C.P.
	Marcelle Benny, formateur
	Louise Dénommée, formateur
C.S.R. Lapointe	Réjean Délisle, C.P.
C.S.R. Mauricie	Robert Jacques, C.P.
	Estelle Gagnon, formateur
C.S.R. Pascal-Taché	Laurent Santerre, C.P.
	Nicole Massicotte-Beaulieu, formateur

C.S.R. La Péninsule	Norbert Renaud C.P. Claire Belzile-Pino, formateur
C.S.R. Tardivel	Michel Matte, C.P. Danielle Noreau, animatrice
C.S.R. Tilly	Pierre Hardy, C.P.
C.S.R. Vallée-de-la-Matapédia	Ghislain Morneau, C.P. Andrée Moreau, formateur

La démarche proposée à la session de janvier dernier visait à recueillir les pratiques des 14 Commissions Scolaires participantes. Il s'agissait de faire le point du travail fait depuis le mois de septembre 1980 sur la composante pré-alpha. Trois étapes balisaient cette cueillette. D'abord identifier ce qu'on poursuivait par la pré-alpha; ensuite nommer les moyens mis en oeuvre pour y arriver; enfin, préciser les résultats obtenus, autant les résultats espérés que les déceptions. Au terme de cette réflexion les participants ont synthétisé l'essentiel de la phase pré-alpha. C'est par ce point d'arrivée que nous commençons le présent texte. Après nous identifierons les principaux moyens retenus.

L'objectif que nous poursuivons ici est de permettre à tous ceux qui débutent en alphabétisation, mais aussi à tous ceux qui souhaitent améliorer et enrichir cette dimension de leur projet de puiser à même l'expérience variée d'autres organismes des "bonnes idées" à essayer. C'est un premier aspect. Le deuxième aspect, c'est de faire ressortir l'importance de cette étape et son impact dans la poursuite de toute l'intervention. En effet, un mauvais contact au début ou encore une entente ambiguë fige la dynamique formateur-apprenant, culpabilise l'un comme l'autre et renforcit les préjugés réciproques. Il faut donc bien s'en occuper dès le début.

Ce texte comprend deux parties:

A. l'essentiel des attitudes et des principes à privilégier;

B. les types d'intervention à pratiquer.

A. L'essentiel des attitudes et des principes

Les participants ont résumé leur expérience en nommant 12 aspects différents qui se regroupent autour du pôle animation du milieu et contact avec les organismes d'une part et contact personnel avec l'analphabète d'autre part.

Le compte-rendu que nous présentons est assez fidèle: nous n'avons pas beaucoup élagué, juste assez pour éviter la répétition tout en respectant la redondance.

Les points 1 à 7 concernent davantage l'animation du milieu et le dépistage, alors que les aspects 7 à 12 visent le recrutement comme tel.

Premier point: pour démarrer, organiser un "blitz" afin que tout le monde en parle

Au départ, il est important de "faire exister" dans l'ensemble de la population, la situation de l'analphabétisme. Le nombre de gens concernés dans l'ensemble du Québec et dans une région en particulier sont deux bons indicateurs de cette situation. Il faut

décrire "sur la place publique" les facteurs sociaux et individuels causes de l'analphabétisme; il faut parler de ces conséquences; il faut élargir à d'autres pays aux prises avec des problèmes similaires, etc...

L'idée centrale étant de faire connaître la situation.

Deuxième point: Faire connaître à l'ensemble de la population, notre priorité en alphabétisation.

Ce principe prolonge le précédent: une fois nommée la situation, maintenant indiquer qui s'en occupe et comment. Il faut clairement indiquer et décrire l'opération entreprise par le Service d'éducation des Adultes, et aussi faire prendre conscience à la population de leur responsabilité pour trouver des solutions.

Troisième point: donner des résultats concrets à la population sensibilisée, après l'opération.

C'est une autre forme de relance: après avoir informé les gens à la fois de la situation-problème et de l'opération entreprise, l'informer des résultats obtenus. Par exemple, au terme du recrutement ou encore à la fin d'une année d'intervention. Il est important que cette relance soit périodique et régulière pour contrer l'impression d'un "ballon vite dégonflé", d'une mode passagère.

Quatrième point: durant toute cette période de publicité, identifier une personne-ressource.

Pour faciliter, simplifier le contact nommer une personne répondante à qui tout-un-chacun peut s'adresser. Autant pour la population en général que pour des analphabètes d'ailleurs. Et si cette personne ne répond pas elle-même directement au téléphone, par exemple, bien informer la téléphoniste du rôle et de l'importance de cette personne-relais. C'est un détail? Peut-être... Mais la situation s'est déjà présentée où un participant éventuel s'est désisté à la suite d'une réponse cavalière

Cinquième point: sensibiliser et impliquer tous les membres du service de l'éducation des adultes

Pour qu'une intervention en alphabétisation devienne réellement une priorité, il faut obtenir la caution du service. Que cette priorité soit connue, permet aussi de revendiquer des conditions de travail cohérentes avec cette intervention prioritaire.

Sixième point: le dépistage comme le recrutement différent en milieu rural et urbain.

Le modèle de recrutement en milieu urbain ne répond pas aux mêmes conditions qu'en milieu rural. Dans le premier cas, les gens se connaissent moins alors que dans le deuxième cas, les gens sont plus éparpillés. Deux situations différentes. En milieu rural, le problème central est celui du regroupement, alors qu'en milieu urbain c'est plutôt celui de l'anonymat.

Les Commissions Scolaires concernés par les deux milieux, doivent tendre à une répartition équitable des ressources pour les deux milieux.

Septième point: plus le recrutement est près des gens, plus les chances de réussite augmentent.

Pour parvenir à cette proximité, il faut bien comprendre et bien connaître le milieu réel des analphabètes. Un bon moyen d'y arriver est d'utiliser les structures locales enracinées dans la place et les analphabètes eux-mêmes.

Huitième point: encourager le contact direct entre le formateur et le participant au moment du recrutement.

La nécessité d'une certaine continuité pour les analphabètes est importante. Si le formateur peut cheminer tout au long de la démarche avec le participant, c'est l'idéal. Cette continuité assure un contact direct et personnel, un "face à face" également primordial.

Dans cette optique, la première rencontre prend tout son sens: pour la première fois, le participant se trouve en présence d'un groupe et non plus d'une dyade. Or, cette rencontre est souvent pénible, angoissante, "gênante". Si le contact avec le formateur est déjà fait et bien fait, cette expérience négative s'atténue.

Neuvième point: utiliser des agents multiplicateurs aux différents paliers concernés.

Trois exemples illustrent ce point spécifique. Le premier concerne les intervenants à l'intérieur du même organisme. Dans un service d'éducation des adultes, notamment d'autres dossiers s'adressent à d'autres adultes et il se peut fort bien que certains d'entre eux ne savent ni lire et écrire. Cette situation s'est présentée en formation professionnelle particulièrement. Si les formateurs de ces cours connaissent bien les services offerts en alphabétisation, ils peuvent référer les gens concernés ou encore en parler avec le formateur en alpha, qui les contacte par la suite.

Un second niveau de multiplication se trouve dans des ressources du milieu même. Une assistante sociale qui connaît déjà les gens, un représentant du CLSC (Centre local des Services Communautaires) ou du CLEA (Comité local d'éducation des adultes), etc...

Un dernier lieu d'agents multiplicateurs, et peut-être le plus significatif, ce sont les analphabètes eux-mêmes. "T'en connais d'autres"..., c'est affirmatif à coup sûr.

Dixième point: susciter des besoins et des désirs à la condition de pouvoir y répondre.

Ecouter les besoins exprimés et les légitimer sont les deux corollaires à cette attitude: dire un désir le fait exister certes, mais aussi le fait partager avec d'autres. Il n'est plus l'expression d'un seul individu quand il est se partage avec plusieurs. Cette atitude rompt l'isolement dans lequel se trouve plusieurs analphabètes et enlève la mauvaise conscience. Pour cette raison le formateur ne doit pas susciter ni entretenir de faux espoirs.

Onzième point: le meilleur recruteur demeure l'analphabète qui a commencé.

L'analphabète qui a osé se décider à lire et à écrire témoigne de ce seul fait.

L'empathie est aussi plus grande pour les résistances de celui qui veut mais n'ose pas encore; il est aussi plus réaliste dans la présentation de ce projet à un nouveau. Et enfin, il connaît mieux (pas toujours) l'endroit la plus favorable pour les rejoindre.

Douzième point: après un premier contact avec l'analphabète il faut le relancer régulièrement.

Ce principe vaut pour la phase de dépistage surtout. En effet, il s'écoule un laps de temps plus ou moins grand entre le moment où l'analphabète est contacté une première fois et le moment où il rencontre le groupe. La relance intervient durant cette période pour à la fois maintenir la motivation du futur participant et affirmer le sérieux et la crédibilité de l'intervention qui se prépare. La relance témoigne aussi de l'importance attachée à la présence de cette personne en particulier aux rencontres à venir.

B. Les types d'intervention à pratiquer

Les moyens mis en oeuvre à la phase de la pré-alpha se divisent en fonction de la cible visée. Nous en avons trois catégories ciblées:

. la population en général
. les organismes du milieu
. les analphabètes et leur entourage immédiat.

Pour chaque catégorie nous donnerons des exemples

. pour la population en général

pour ce premier niveau, le moyen par excellence ce sont les médias: radio, télévision, journaux.

Exemple:

- enregistrer une bande audio pour la radio et la faire passer plusieurs fois.

- envoyer des communiqués au journal local ou régional.

- envoyer des gens du terrain et/ou du service de l'éducation des adultes à la télévision régionale et/ou communautaire

- envoyer un communiqué de presse à tous les organismes

- produire une bande vidéo-dramatisation

- monter une pièce de théatre

. Pour les organismes du milieu

Exemple: - une personne-ressource rencontre les organismes. Elle peut utiliser le vidéo comme instrument de sensibilisation.

- produire un dépliant à laisser aux organismes.

- contacter spécialement les syndicats: ils ont une responsabilité particulière dans le dépistage

- demander au CLSC une liste de noms de gens à contacter

. Pour les analphabètes et leur entourage

Exemple:

- utiliser le bulletin paroissial
- utiliser les comités locaux (CLÉA) ou comités terrain

- contacter personnellement, par téléphone
- interviewer sur bande vidéo quelques analphabètes.

- aller les rencontrer chez eux

Cette énumération est loin d'être exhaustive; elle suggère des moyens certes, mais elle veut également souligner la dynamique suivante:

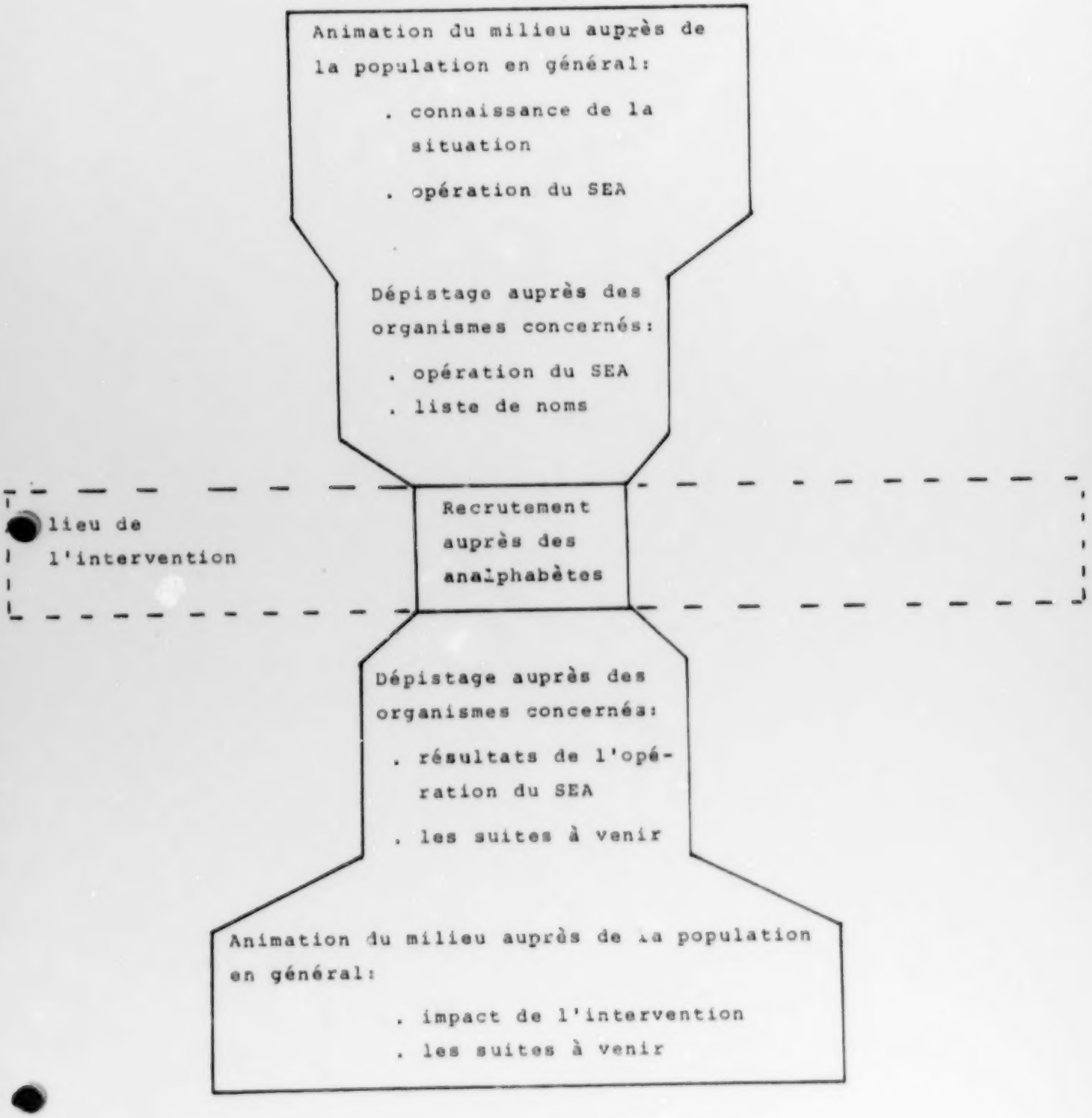
> l'interaction entre ces différents modes d'intervention est la meilleure garantie de leur efficacité

Un va-et-vient incessant entre ces différents moyens renforcit la connaissance de la situation, la nécessité d'intervenir et le soutien légitime à d'éventuels analphabètes.

Pour résumer les idées émises dans ce texte, nous proposons un schéma ayant la forme d'un double entonnoir. Le contenu et la dynamique des différentes composantes de la phase pré-alpha s'y trouvent réunis et illustrées.

Ce sera votre conclusion.

L'organisation des différentes phases de la pré-alpha



Les méthodes d'alphabétisation

analyse critique et discussions

par

Nicole Pothier,
chargée de recherche en
alphabétisation

Equipe d'aide au développement

Mai-Juin 1981

"Aussi audacieux doit-il
d'explorer l'inconnu, il
l'est plus encore de remettre
le connu en question".

(Kaspar, in Watzlawick
et autres, page 9)

(Je ne ferai en particulier
ni l'un ni l'autre: je
tenterai plutôt de nommer
le connu".)

PLAN

Présentation générale

Introduction

Première partie: Les méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire

A. Caractéristiques générales

1. Reconnaissance globale
2. Analyse syllabique
3. Structure de base
4. Perfectionnement

B. Choix pédagogiques/conceptions

1. Conception de la langue française
2. Exercices proposés
3. La présence des thèmes
4. La place de l'étudiant
5. L'analyse de l'analphabétisme
6. Conclusion

Deuxième partie: Les méthodes qui favorisent une alphabétisation de type populaire

A. Caractéristiques générales

1. Phase structuro-globale

2. Phase analytique
3. Phase structuro-globale

B. Choix pédagogiques/conceptions

1. Conception de la langue
2. La place de l'étudiant
3. La nature des exercices
4. L'analyse de l'analphabétisme

Troisième partie: En guise de conclusion

PRESENTATION GENERALE

La première impression que laisse un rapide coup d'oeil sur les méthodes d'alphabétisation, c'est leur relative "pauvreté", quant au nombre disponible et quant au contenu véhiculé. Cette impression est discutable et repose fréquemment sur un manque d'information des méthodes réellement en usage. C'est une première raison. Une deuxième raison tient au fait qu'on attend souvent de la méthode un ensemble de prescriptions qui solutionnent tous les problèmes ou les questions posées par notre intervention pédagogique en alphabétisation.

Tout au long de l'année, et sensible à cette perception, nous[1] avons décidé:

1. de recenser, décrire et analyser des méthodes existantes, pour les rendre accessibles aux alphabétiseurs.

2. de situer la place de la méthode dans l'ensemble d'une intervention en alphabétisation en tenant compte des composantes variées définissant un projet alpha. En identifiant et nommant tout ce qui n'appartient pas à la méthode, elle retrouve de facto sa place propre.

---

1. Le nous est pour Monique Gaudreau, responsable du dossier alphabétisation à l'Equipe d'aide au développement et avec qui j'ai formé une équipe efficace, durant toute l'année.

Brièvement, voici l'énumération des différentes composantes d'un projet alpha.

1. Un projet alpha s'articule autour d'objectifs.
2. Un projet alpha s'adresse à une ou des clientèles spécifiques.
3. Un projet alpha s'insère dans une structure organisationnelle.
4. Un projet alpha nécessite un encadrement et un support tant au plan organisationnel que pédagogique.
5. Un projet alpha, dans son déroulement concret, comporte trois temps forts.

5a La phase pré-alpha qui est une étape d'animation du milieu, de dépistage, de recrutement.

5b La phase alphabétisation comme telle qui est l'intervention auprès de l'analphabète. A cette étape, se pose la question des méthodes et des stratégies ou approches pédagogiques.

5c La phase post-alpha ou évaluation de l'intervention d'abord au plan des changements et des apprentissages faits par l'étudiant durant l'intervention. Ensuite évaluation de l'ensemble de l'intervention, incluant le mode d'organisation, les contenus proposés, l'encadrement, etc..
Bref, une évaluation en partant du point de vue de chaque intervenant avec une centration sur l'analphabète.

Le choix de la méthode devient donc largement tributaire de la définition du projet sur ses autres composantes. La méthode con-

crétise dans la pratique les choix faits en se conjuguant avec des stratégies et des approches pédagogiques.

"C'est au pied du mur qu'on reconnaît le maçon", dit un proverbe catalan. C'est dans le choix des méthodes et des approches pédagogiques que se traduisent les différentes réelles entre alphabétiseurs...

INTRODUCTION

L'analyse de différentes méthodes conduit à nommer deux paramètres utiles pour les situer comparativement.

Avant de les nommer, deux remarques préalables:

1. Le point de vue que j'adopte en regardant les différentes méthodes est celui du formateur qui reçoit un ou plusieurs document(s). Il ne connaît pas le ou les auteur(s), ni sa façon personnelle de travailler.

   Cette remarque est importante: il suffit d'avoir rencontré des auteurs pour se rendre compte rapidement comment leur pratique personnelle complète, nuance, ajoute à leur document écrit. Ces ajouts divers sont cependant rarement explicités.

2. Pour chaque méthode mentionnée dans ce document, j'ai produit une fiche descriptive (n = 11) disponible sur demande.[1] Ces fiches contiennent des informations sur les éléments-clefs de chaque méthode. Ces informations sont regroupées en quatre catégories: des informations générales indiquant le nom de la méthode, l'auteur, l'année de publication et l'adresse où se procurer ces documents. En second lieu, les objectifs pédagogiques et les principes annoncés par l'auteur. Dans

---

1. Pour se procurer ces fiches, il faut en faire la demande à:

   Nicole Pothier
   A/S Equipe d'aide au développement
   Ministère de l'Education
   D.G.E.A. 10e étage
   600 Fullum
   MONTREAL (Québec)
   H2K 4L1

certains cas, les objectifs occupent beaucoup de place alors que dans d'autres cas, les auteurs n'en parlent presque pas.

La troisième catégorie est la plus importante: elle décrit la méthodologie à partir de trois points de vue: le contenu proposé, la démarche concrète et le matériel utilisé. Ce bloc d'informations vise à donner une image concrète du genre d'activités suggérées et de la progression dans les acquisitions de même que le support matériel fourni.

Enfin, quelques commentaires complètent la fiche. Ils sont peu nombreux et traduisent ma première impression ou ma première question.

Ces fiches, ce sont essentiellement mes notes de lecture, mes documents de travail, mon matériel de base pour l'analyse.

L'analyse de l'ensemble des méthodes s'appuie donc sur deux paramètres.

Premier paramètre: les caractéristiques générales de ces méthodes ou la démarche d'ensemble proposée.

Ce premier critère vise à faire ressortir l'ensemble des éléments essentiels d'une méthode pour discriminer l'essentiel de l'accessoire. Ce premier paramètre fait apparaître la charpente de la méthode.

Deuxième paramètre: les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes.

Ce second paramètre se subdivise à son tour en quelques variables qui éclairent ces choix. Première variable, la conception de la langue française comme "matière à apprendre": est-ce un code fixe et clos ou plutôt un outil malléable selon les besoins? Ce premier choix va déterminer largement le contenu des méthodes de même que les exercices proposés: c'est la deuxième variable.

La place dévolue à l'étudiant définit un autre critère dans l'analyse des méthodes de même enfin, que l'analyse préalable des causes et des solutions à apporter à l'analphabétisme.

Ces deux paramètres dessinent un fil d'Ariane dans l'ensemble des méthodes que je divise (encore) en deux groupes. Le premier groupe de méthodes se situe dans une tradition d'alphabétisation scolaire, alors qu'un deuxième groupe se situe davantage dans une approche d'alphabétisation populaire.

La comparaison entre les deux groupes fait mieux ressortir la spécificité de l'un et l'autre groupe, par les omissions comme les affirmations...

Première partie: les méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire.

Dans ce premier groupe, j'ai analysé cinq méthodes:

. deux méthodes produites par la commission des Ecoles Catholiques de Montréal (CECM), plus particulièrement par le centre d'éducation des adultes SEBAM (pour le service de l'éducation de base pour les adultes de Montréal). Ces deux méthodes sont la méthode phonétique audio visuel de Gisèle Beaudet et l'approche syllabique (AS) de Diane vincent et Lise Thériault.

1. La méthode PAV est une approche d'abord phonétique; l'accent se trouve sur les sons et non sur les lettres. Toute la démarche pédagogique est enregistrée sur des bandes magnétiques et s'accompagne d'un dossier écrit où des illustrations servent de support aux mots. Cette méthode est semi-programmée: d'abord conçue pour du travail individuel elle comporte néanmoins des séquences d'enseignement collectif ou semi-collectif. Le matériel comprend 40 cassettes, une pour chaque son plus les quatre lettres particulières que sont le "c", le "h", le "x" et le "y"; autant de dossiers d'étude et de clefs de correction plus quelques autres documents.

2. La méthode AS vise l'intégration du français oral et écrit en favorisant l'association dessin → son → graphie par la mémoire visuelle qui joue le rôle de support. Encore là, la méthode est conçue pour du travail individuel mais elle peut aussi être utilisée en groupe et en sous-groupe.

3. Une méthode produite par Jocelyne Laurin à la Commission Scolaire de Châteauguay et qui a été par la suite revisée et corrigée par l'auteur au service général des Moyens d'enseignement (SGME) du Ministère de l'Education. L'apport spécifique de cette méthode est l'introduction de thèmes qui deviennent des pivots pour tout le travail à faire. La pédagogie proposée se veut non-directive et centrée sur l'étudiant et son milieu de vie; l'approche est surtout syllabique mais l'image est beaucoup utilisée comme support aux apprentissages proposés.

4. Une méthode produite par Clémence Laroche et Armand Trépanier: De l'écoute à la lecture... et jusqu'à l'écriture. Le matériel de cette méthode comprend 5 cahiers, qui mènent l'étudiant aux portes du secondaire. La démarche proposée comporte des exercices d'audition et de syllabation -surtout au début- ensuite une initiation progressive à la grammaire.

   Cette méthode est la plus connue et la plus ancienne aussi.

5. Enfin, une dernière méthode qui est la plus récente, celle produite à la C.S.R. de Chambly par une équipe de formateurs d'adultes de la Polyvalente Gérard-Filion. Le matériel produit vise à couvrir les sigles de Fr 300 à Fr 305; les thèmes sont aussi présents et l'ensemble du matériel est assez considérable. Le programme de français au primaire leur a servi de cadre de travail.

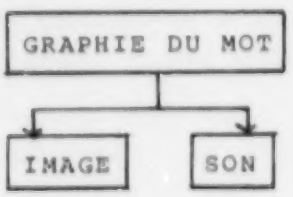
Les cinq méthodes ne sont cependant pas également accessibles; de fait, seule la méthode de Laroche et Trépanier est publiée au complet (chez Guérin, pour tout dire). Le matériel de Chambly est partiellement disponible n'étant pas encore complété.

Quant aux trois autres méthodes elles sont difficilement accessibles. La méthode de Jocelyne Laurin n'est tout simplement pas disponible puisque ls SGME n'a pas complété la revision du manuscrit et son impression. Les méthodes PAV et AS existent sous forme de feuilles polycopiées, davantage semblables à une copie de travail qu'à une version définitive.

A. Quelles sont donc les caractéristiques générales de ces cinq méthodes?

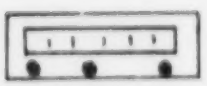
La démarche d'ensemble ou les principales articulations des méthodes s'organisent autour de trois temps forts:

1. une première étape de reconnaissance globale, dans laquelle l'image ou/et le son sont utilisés comme représentant le mot. Le plus souvent, le mot est écrit et c'est la correspondance entre la graphie de ce mot et le son ou l'image qui est mis en lumière:



Exemple:

radio



L'importance accordée à cette étape varie considérablement d'une méthode à l'autre. Jocelyne Laurin par exemple utilise l'image tout au long de sa démarche et pas seulement au début: cette première étape devient récurrente pour chaque nouvelle syllabe introduite.

A l'opposé, la méthode PAV de Gisèle Beaudet passe rapidement à l'analyse et au découpage en syllabes phonétiques. C'est surtout le son qui est utilisé.

2. une deuxième étape, celle de l'analyse syllabique. Voilà le coeur des méthodes. Dans la langue française en effet, la syllabe est la clef de composition et de décomposition des mots: pouvoir déchiffrer et analyser un mot permet de décoder tous les autres mots.

Cette étape est la plus identique d'une méthode à l'autre et pour toutes les méthodes disponibles.

Exemple:

Plusieurs groupes de formateurs qui travaillent avec les immigrants français (le Collectif d'alphabétisation, le Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion, pour ne nommer que les principaux) ont bien articulé cette étape et il s'en dégage une sorte de consensus autour d'une grille de progression syllabique. Cette grille se trouve "in extenso" au tableau 1. Elle est utilisée pour plusieurs raisons et de multiples façons:

PROPOSITION D'UNE GRILLE DE PROGRESSION SYLLABIQUE

	A a	I i Y y	O o	E e	ou	U u	on	au eau	an en	ai ei	E e eu-oeu	in un ain-ein	oi	oin	ien
M - m	ma	mi my	mo	me	mou	mu	mon	mau meau	man men	mai mei	me meu-mœu	min main	moi	moin	mien
L - l	la	li	lo	le	lou	lu	lon	lau leau	lan len	lai lei	le leu	lin lain-lun	loi	loin	lien
R - r	ra	ri	ro	re	rou	ru	ron	rau reau	ran ren	rai rei	re reu	rin rain-rein	roi		rien
S - s	sa	si	so	se	sou	su	son	sau seau	san sen	sai sei	se seu-sœu	sin sain-sein	soi	soin	sien
T - t	ta	ti	to	te	tou	tu	ton	tau teau	tan ten	tai tei	te teu	tin tain-tein	toi	toin	tien
B - b	ba	bi	bo	be	bou	bu	bon	bau beau	ban ben	bai bei	be beu-bœu	bin bain	boi	boin	bien
N - n	na	ni	no	ne	nou	nu	non	nau neau	nan nen	nai nei	ne neu-nœu	nin nain	noi		nien
D - d	da	di	do	de	dou	du	don	dau deau	dan den	dai dei	de deu	din dain-dun	doi		dien
P - p	pa	pi	po	pe	pou	pu	pon	pau peau	pan pen	pai pei	pe peu	pin pain-pein	poi	poin	
C - c	ca		co		cou	cu	con	cau	can	cai	cueu	cun cain	coi	coin	
K - k	ka	ki	ko	ke	kou	ku	kon		kan		ke	kin			

Qu - qu	qua	qui	quo	que	qu'ou		qu'on	qu'au	quan	quai	que queu	qu'un	quoi		
F - f	fa	fi	fo	fe	fou	fu	fon	fau	fan fen	fei fai	fe feu	fin fein fain	foi	foin	
CH - ch	cha	chi	cho	che	chou	chu	chon	chau cheau	chan chen	chai	che cheu	chin chain	choi		chien
V - v	va	vi	vo	ve	vou	vu	von	vau veau	van ven	vai vei	ve veu-voeu	vin vain	voi		vien
J - j	ja	ji	jo	je	jou	ju	jon	jau	jan jen	jai	je jeu		joi	join	
G - g	ga		go		gou	gu	gon	gau	gan	gai		gain	goi	goin	
g = j		gi		ge					gen	gei	ge geu	gin gein			
C = s		ci		ce				ceau	cen		ce ceu	cin sein			cien
gu		gui		gue					guen		gue gueu	guin			
ç	ça						çu	çon		çan	çai			çoi		
GN - gn	gna			gne				gneau		gnan	gnai	gne gneu			
PH - ph	pha	phi	pho	phe			phon		pheau	phan		phe	phin			
Z - z	za	zi	zo	ze	zou	zu	zon		zan		ze	zin			
X - x	xa	xi		xe			xon				xe				
W - w	wa	wi													

extrait: Collectif d'alphabétisation Maspero 1979 p. 200-201

. elle fournit un point de repère quant à la familiarité et la fréquence des syllabes, donc aussi de leur ordre d'acquisition.

. elle permet à l'étudiant de voir où il va: ce qu'il a appris, ce qu'il lui reste à apprendre.

. elle lui fournit un point de repère auquel se référer.

. elle permet des révisions.

. enfin elle fournit une image d'ensemble de la progression des acquisitions.

Bref, cette étape d'analyse syllabique est une constante et une dominante dans toutes les méthodes d'alphabétisation.

3. Une troisième étape, qui amène l'introduction de certains éléments structuraux de la langue française. A cette étape, en effet, débute le travail sur des phrases simples du genre sujet → verbe → complément. A ces premières structures s'ajoutent aussi quelques règles de grammaire, par exemple, masculin-féminin singulier-pluriel qui sont toujours présentes dans les phrases les plus simples possibles. Concrètement, la plupart des méthodes proposent des exercices d'application de la règle de grammaire dans plusieurs situations différentes Seuls les exercices du matériel de la C.S. de Chambly proposent explicitement l'approche inductive[1].

1. d'une manière générale aussi, cette méthode propose une grande variété d'exercices.

4. Certaines méthodes possèdent aussi une quatrième étape qui vise le développement et le perfectionnement des règles de grammaire; comme d'ailleurs de l'ensemble des habilités de base de la langue française.

   Exemple: la méthode de Laroche et Trépanier qui, dans leurs cahiers 4 et 5 surtou. poursuivent l'initiation grammaticale; la méthode de Chambly suit le même cheminement à travers cette fois des cahiers-thèmes mais aussi un cahier spécifique de grammaire, conjugaison et homophone.

Ces trois étapes présentées ici d'une manière séquentielle se chevauchent continuellement; dès que l'apprentissage de quelques syllabes est complété, l'étudiant commence d'emblée le travail avec quelques phrases. D'autres syllabes s'ajoutent ensuite progressivement.

Bref, pour ce premier groupe de méthodes qui favorisent une alphabétisation scolaire, la démarche d'ensemble qui encadre et structure tout à la fois les exercices proposés comporte trois temps forts:

B. Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes?

1. La langue française est analysée et abordée dans sa logique même: apprendre à lire et à écrire consiste à maîtriser un ensemble gradué de règles et de techniques qui, une fois apprises vont devenir utiles.

   C'est l'apprentissage du code en soi et presque pour soi.

   Cette conception jamais clairement énoncée, est un reliquat du mode d'apprentissage privilégié à l'école pour le niveau primaire[1]. L'apprentissage de la langue fait de cette façon s'oppose nettement à d'autres approches soucieuses de transférer dans la vie quotidienne des adultes, les acquis réalisés au fur et à mesure. Ce transfert consolide l'acquis et renforce tout à la fois le goût d'apprendre.

   Cette conception n'est cependant pas aussi univoque dans toutes les méthodes. Le matériel de Chambly, par exemple, met l'emphase sur l'utilité de maîtriser certaines techniques pour mieux communiquer avec d'autres. La finalité est clairement posée, mais dans les exercices proposés et la progression des apprentissages, la centration sur le code comme système logique clos et fixe réapparaît.

1. Nous avons très probablement tous appris à lire et à écrire de cette façon, i.e. en répétant des exercices de toutes sortes sans bien en comprendre la finalité et l'utilité.

2. La conception de la langue française se concrétise au niveau des exercices proposés:

. ils sont répétitifs: l'étudiant doit appliquer plusieurs fois une règle de grammaire. On multiplie les exemples.

. ils sont non-signifiants, parce que présentés hors contexte . L'acquisition d'une règle de grammaire peut être perçue dans son utilité (ex: je peux mieux écrire une phrase, un texte parce que j'en connais les règles de composition), ou dans sa finalité (un but en soi). Dans beaucoup d'exercices, elles se présentent comme une finalité.

. ils sont donc peu variés et assez monotones.

3. La présence des thèmes. Le contenu de ce premier groupe de méthodes est souvent sans intérêt sinon carrément infantile. Cependant, cette situation se trouve en partie corrigée par l'introduction de thèmes intégrateurs dans deux méthodes. Cette addition est importante parce qu'elle corrige une lacune généralement déplorée.

La première méthode qui utilise des thèmes est celle de Jocelyne Laurin. Elle comprend quatre thèmes : les mass-média, les relations de travail, le logement, l'environnement. Par opposition, la deuxième méthode qui utilise les thèmes comprend plusieurs petits thèmes ou sous-thèmes, qui se regroupent en quelques grands thèmes qui sont le travail, les loisirs, la maison, le milieu urbain, le milieu

rural. C'est la méthode de Chambly.

L'introduction des thèmes dans l'une et l'autre méthode suscite deux remarques:

. la façon concrète de traduire un thème dans des textes et des exercices ne permet pas nécessairement de rejoindre les gens dans leurs intérêts réels et profonds. D'autres conditions sont nécessaires: il faut bien sentir, bien analyser, bien comprendre le vécu des gens, leur environnement réel pour adapter le contenu à leurs préoccupations à eux.

. les phrases réellement utilisées sont souvent brèves, anodines et simples, pour permettre à un lecteur débutant de les lire et de comprendre. De sorte que, le contenu concret proposé demeure de peu d'intérêt. Et ce, peu importe le thème général proposé.

Cependant, l'apport des thèmes peut aussi réellement susciter de l'intérêt. Ce que je veux souligner ce sont précisément les écueils à éviter afin de tirer parti des thèmes proposés.

En plus de présenter un intérêt au plan du contenu, les thèmes servent à unifier les exercices proposés et à augmenter la cohésion des apprentissages faits. C'est une première force. Une deuxième force, c'est qu'un thème traité en profondeur entraîne nécessairement des discussions, des échanges impliquant les participants. Ceux-ci deviennent plus actifs, plus impliqués

dans leur apprentissage et la place reconnue à l'animateur ou au formateur s'en trouve aussi un peu ou beaucoup modifiée.

Bref, l'apport des thèmes au niveau du contenu d'une méthode peut réellement permettre de rejoindre les participants dans leurs intérêts et leur faciliter une meilleure prise en charge de leur apprentissage, mais certaines conditions sont essentielles dans la façon d'envisager et de traiter les thèmes.

4. Un corollaire à la conception de la langue française, c'est que l'étudiant apparaît peu dans ce premier groupe de méthodes. Son statut est celui de quelqu'un qui doit apprendre et qui, après coup, deviendra capable. Seule la méthode de Jocelyne Laurin contredit cette assertion, mais sa préoccupation se situe au niveau des objectifs et des intentions plutôt que dans le concret des exercices proposés.

5. Dans ce premier groupe de méthodes l'analphabétisme est un problème surtout individuel. On fait peu de cas (et parfois pas du tout) de la situation sociale et économique, du milieu de vie de l'adulte analphabète. Cette omission est significative: l'approche d'alphabétisation repose sur une base individuelle. Le problème est individuel et les moyens déployés pour le résoudre le sont aussi.

Dans bien des situations pourtant, être analphabète n'est qu'une des caractéristiques de l'ensemble des relations entre un individu et son environnement familial et social. Souvent l'analphabétisme traduit et concrétise un ensemble de conditions de marginalisation.

6. En conclusion à ce premier groupe, il faut dire que toutes les méthodes analysées ne possèdent pas toutes ces caractéristiques il faut apporter des nuances. Mais il est utile parfois de "couper carré" pour mieux cerner ce qui domine et ainsi mieux entrevoir les faiblesses auxquelles il faut pallier quand on utilise ces instruments de travail.

Un des buts de l'analyse étant de mieux faire comprendre les méthodes, mais aussi d'en dessiner un portrait général. A la fois l'analyse et la synthèse...

Bref, la tendance majeure de ce premier groupe demeure incontestablement le modèle scolaire transposé à de nouveaux étudiants adultes.

Deuxième partie: les méthodes qui favorisent une alphabétisation de type populaire.

Le deuxième groupe de méthodes réunit des approches fort variées. L'homogénéité entre ces méthodes est moins évidente et moins forte que pour le premier groupe. Les mêmes paramètres demeurent cependant pertinents.

Un dénominateur commun regroupe toutes ces approches: c'est l'analyse du milieu de vie, des conditions sociales dans lesquelles se trouvent les analphabètes et l'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe indissociable de l'alphabétisation.

De qui parle-t-on? De gens et de projets diversifiés.

Par exemple:

. ce sont les projets de coopératives agricoles, alimentaires qui offrent aussi un atelier d'alphabétisation comme la Coopérative des Services Multiples de Lanaudière;

. ce sont les centres d'éducation populaire, comme le Carrefour de Pointe St-Charles ou le groupe Shécrilire de Sherbrooke.

. ce sont les immigrants regroupés dans les COFI, dans des associations comme les groupes haïtiens à Montréal, ou encore les centres d'accueil en France.

. ce sont aussi des regroupements régionaux ou locaux sur la base de l'appartenance à un même milieu social, comme les comités locaux d'éducation populaire au Lac Témiscamingue ou les comités locaux d'éducation des adultes de la région de Thetford Mines.

Tous ces groupes ont développé et dans bien des cas développent encore des façons de travailler. Donc, des méthodes. En terme de publications cependant, ce deuxième groupe est moins ramassé, moins systématique que le premier groupe.

Il faut souvent comprendre leur façon de travailler et en extraire la démarche. Les mots démarche ou approche apparaissent d'ailleurs plus souvent que le mot méthode dans ce deuxième groupe. Sans trancher sur la pertinence étymologique d'un terme plutôt qu'un autre, j'y décèle un reflet juste de préoccupations

souvent absentes du premier groupe. La différence entre approche et méthode n'est pas anodine dans ce contexte-ci.

Pour ce deuxième groupe, j'ai consulté trois publications importantes.

1. le document produit par Serge Wagner et Micheline Laperrière l'alphabétisation à repenser. Ce texte relate les dix années d'expérience en alphabétisation au Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles. Il comprend deux parties: la première est à la fois théorique et historique puisqu'elle relate, analyse et critique l'expérience du Carrefour, alors que la deuxième présente la description détaillée et exhaustive de 45 heures de travail en atelier avec un groupe de participants.

2. un deuxième document qui est plutôt une série de documents produits par Aloyse Freitag et Doris Weber du Ministère de l'Immigration, pour le travail avec des immigrants dans les Centres d'orientation et de Formation pour les immigrants (COFI) Toute leur démarche a été expérimentée avec les réfugiés du sud-est asiatique (les "boat people"). Cette approche vise à rendre les immigrants fonctionnels dans leur nouvelle société à l'intérieur d'une période de 7 mois. C'est une alphabétisation de survie.

3. un troisième document retrace une expérience récente. Il s'agit du rapport d'évaluation pour un projet d'alphabétisation en milieu rural défavorisé, la Coopérative des services multiples de Lanaudière. Ce rapport s'intitule: "Une place dans notre soleil" et relate l'insertion d'une démarche d'alphabéti-

sation à l'intérieur d'un projet coopératif ayant ses objectifs propres et dans lequel alphabétiser devient un atout nécessaire à la poursuite des objectifs.

Cette première énumération s'allonge beaucoup si j'ajoute les publications des intervenants français pour leur travail auprès des immigrants. Je n'en ferai pas une description exhaustive, ce serait trop long; mais je nomme seulement les principaux groupes qui publient:

. le Collectif d'alphabétisation, qui se retrouve chez l'Editeur François Maspero.

. le Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion (CLAP) qui édite ses propres publications.

. l'association pour la diffusion des aides pédagogiques (ADAP)

Leurs documents, plus les trois publications décrites, plus enfin quelques articles et rencontres personnelles vont me servir pour caractériser ce groupe de méthodes favorisant une alphabétisation populaire..

A. Quelles sont donc les caractéristiques générales de ce deuxième groupe de méthodes?

La démarche proposée par ce type de méthodes s'articule aussi autour de trois temps forts, mais cette démarche n'est pas aussi générale que pour le premier groupe. Elle existe mais avec plus de souplesse.

1. le travail s'articule autour d'une phrase ou d'un texte dont la complexité varie beaucoup dépendant du niveau des stagiaires. Au début par exemple, le texte -très court- peut être lu et préparé par le moniteur; les mots composant les phrases sont choisis en fonction d'un intérêt, d'un thème pertinent aux stagiaires.

   Exemple: un texte sur le pays d'origine pour les immigrants de centre d'accueil en France.

   un texte sur les différents métiers exercés par les participants.

   Souvent le texte fait suite à une discussion entre les participants et il reflète les points de vue émis par chacun ou un consensus autour de quelques idées. D'autres fois, il est davantage préparé par le formateur. A l'occasion aussi, l'image (exemple: les diapositives) peut servir de point de départ.

   Le choix des mots permet de revoir ce qui est déjà appris et d'introduire quelques nouveaux mots. De même la structure des phrases doit être relativement simple

pour ne pas présenter de difficultés techniques trop nombreuses.

2. la deuxième étape s'apparente beaucoup à celle du premier groupe: la décomposition en syllabes. Les exercices sont semblables, de même que l'ordre d'acquisition des différentes syllabes. La grille de progression syllabique est aussi utilisée.

3. enfin, dans une troisième étape, on revient à la phrase et au texte. De nouveaux textes s'élaborent en tenant compte des nouvelles syllabes acquises.

Cet aller et retour aux textes et aux phrases permet donc souvent non seulement de discuter mais d'approfondir un point de vue en tenant compte de nouvelles informations ou encore d'entrevoir des décisions à prendre pour remédier à certains aspects de la situation.

Bref, pour ce deuxième groupe de méthodes la démarche d'ensemble oscille autour de ces trois temps forts:

phase structuro-globale	:	phrase -texte
↓↑		
phase analytique	:	analyse syllabique
↓↑		
phase structuro-globale	:	phrase-texte

Deux exemples vont me servir pour illustrer cette démarche et en saisir la variété.

Exemple 1.

"Apprendre à lire et à écrire, c'est développer son langage et c'est aussi développer sa pensée".

Cette citation tirée du document l'Alphabétisation à repenser de Micheline Laperrière et Serge Wagner du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles témoigne bien de leur approche.

Leur démarche comprend deux temps: un premier de travail individuel et un second de travail collectif. Le travail individuel est le lieu pour solutionner des difficultés techniques rencontrées; alors que le travail collectif se centre sur la discussion et la rédaction d'un texte collectif

Plus précisément cette phase de travail collectif comprend trois parties:

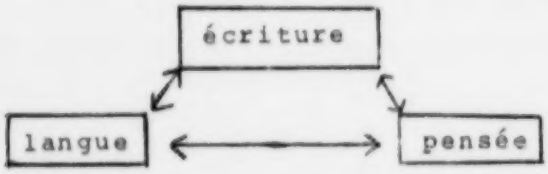
1. rédaction d'un texte collectif sur un thème de discussion.

2. réflexion et approfondissement de ce thème et des sous-thèmes qui en découlent.

3. rédaction d'un texte individuel.

La phase de réflexion et d'approfondissement est essentielle parce qu'elle permet de dépasser ou d'enrichir son point de vue à partir d'informations nouvelles (exemple: témoignage d'une personne-invité; film; données objectives, etc) Cette étape permet le développement d'une pensée critique, correctement exprimée d'abord oralement, ensuite par écrit.

Un trio indissociable se trouve ainsi formé:



L'atelier d'alphabétisation vise à la fois un développement individuel et collectif. Toute discussion, toute réflexion débouche sur un texte correctement rédigé tant au plan logique, sémantique que grammatical,

Cette séquence de travail collectif et individuel fait bien ressortir les trois principales étapes identifiées. Au départ, une discussion amène la production d'un texte collectif. C'est la phase structuro-globale. Ce texte fournit des difficultés d'ordre plus technique, à approfondir par des exercices variés. C'est la phase plus analytique qui inclut également des notions grammaticales. Ensuite, la rédaction d'un nouveau texte témoigne d'un nouveau point de vue, d'un approfondissement par rapport au premier texte et clôture la démarche. C'est un retour à la phase structuro-globale.

Exemple 2: l'approche dite "de survie" pour l'alphabétisation des immigrants, développée par Aloyse Freitag et Doris Weber va nous servir comme second exemple. Le point de départ consiste en diapositives montrant divers mots présentés dans leur contexte réel; les participants reconnaissent globalement ces mots (Exemple:

métro, banque, restaurant, information, toilette, etc) et ils les lisent. Pour chaque mot utilisé, le moniteur s'assure de la bonne compréhension. Très rapidement quelques petits textes simples sont rédigés et ensuite on introduit graduellement l'analyse syllabique.

Cette approche se retrouve à l'intérieur de sept dossiers, dont certains reviennent tout au long de la démarche (par exemple le dossier 2: les textes collectifs), alors que d'autres sont utilisés à certains moments spécifiques (exemple: le dossier 4: les préambules à l'écriture).

Le tableau 2 résume l'ensemble des sept dossiers disponibles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La progression proposée dans cette approche, de même que la variété et le réalisme des exercices expriment bien la réflexion menée par les deux auteurs sur les immigrants et certaines caractéristiques de leur culture d'origine[1]. Le souci constant que les apprentissages soient signifiants pour les étudiants est une autre caractéristique de cette approche.

B. Quels sont les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes?

1. Au niveau de la conception du code, ce deuxième groupe de méthodes

---

1. Leur démarche emprunte à quelques groupes français travaillant à l'alphabétisation des immigrants.

Table 2

Description de l'approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants par A. Freitag et D. Weber

Apprentissage de la lecture Techniques - Progression	Contenus	Apprentissage de l'écrit Techniques - Progression
Le mot ↓ La syllabe ↓ [illegible] ↓ [illegible] ↓ [illegible]	(à redéfinir avec chaque groupe, non-déterminés à l'avance)	De la lettre au mot:
"Lecture globale" (Dossier 1)		"Préambules à l'écriture" (Dossier 4) · les 6 mouvements de l'écriture cursive · majuscules · lettres détachées
"Du global au syllabique" (Dossier 3)	"Textes collectifs" (Dossier 2)	
"Les sons-clés" (Dossier 5)	"Documents authentiques" (Dossier 7)	Du mot à la phrase: · premières notions d'orthographe: genre, nombre des noms et accord des verbes · premières notions grammaticales: syntagme nominal, syntagme verbal
"Consonnes - Graphies complexes" (Dossier 6)		
Développement de la lecture courante: exercices de prédiction, d'anticipation, etc.		De la phrase au texte: · ponctuation · architecture du texte · distinction entre langue orale et langue écrite

Ministère de l'immigration
A.Freitag

insiste beaucoup sur la nécessité de compréhension et d'articulation du langage oral: avant de faire lire et écrire quoi que ce soit, la phrase doit être comprise et correctement structurée. Cette insistance sur la compréhension orale prend toute son acuité chez les immigrants qui, la plupart du temps, parlent peu ou pas du tout la langue française, mais elle se retrouve aussi d'une manière générale dans un souci avoué que les analphabètes s'expriment correctement.

En second lieu, les apprentissages du code sont constamment revus et gradués en fonction des intérêts et des connaissances des participants. Cette adaptation s'appuie sur la nécessité que les apprentissages faits soient utiles et efficaces tout de suite. Les moniteurs ont beaucoup le souci de l'efficacité rapide, immédiate des apprentissages parce que d'une part, ça motive les stagiaires mais aussi, d'autre part, par respect pour les participants qui consacrent une partie de leur temps de loisir à apprendre à lire et à écrire. Il faut que ça rapporte...

2. La place de l'étudiant maintenant. Autant celui-ci est absent dans le premier groupe de méthodes, autant il est un point de référence constant et explicite dans ce deuxième groupe. Cette préoccupation de la personne contribue à une impression de documents vivants et variés.

Exemple: Le Collectif d'alphabétisation encourage la production, par chaque stagiaire, d'un cahier-livre qui contient tous les textes composés par le groupe. Une illustration ou une photo accompagne souvent le texte. Les nouvelles syllabes apprises et les mots nouveaux s'inscrivent également dans ce cahier qui est conservé par le stagiaire tout au long des rencontres. Pour les gens

du Collectif, ce geste est important parce qu'il donne aux stagiaires leur premier livre et symbolise un nouvel accès à une culture jusque là interdite.

3. L'alphabétisation comporte toujours une partie importante de l'intervention consacrée à la maîtrise d'habilités techniques. Dans ce deuxième groupe de méthodes, de nombreux exercices centrés sur le "code" se retrouvent et occupent une place importante. A cet égard toutes les méthodes se ressemblent. La différence réside dans l'intégration ou non de ces exercices à l'intérieur d'une démarche d'ensemble plus globale, d'un tout plus significatif.

Exemple: maîtriser la règle de conjugaison des verbes à l'imparfait devient nécessaire pour écrire correctement un texte composé par le groupe en individuellement. C'est aussi l'occasion d'indiquer la variété et la subtilité des différents temps de conjugaison (présent, passé, futur, par exemple) pour traduire exactement la pensée exprimée.

Exemple: le nombre d'adjectifs utilisable est également faramineux, alors que souvent les gens expriment beaucoup d'émotions par quelques paires d'adjectifs du genre beau/pas beau; correct/pas correct. Surveiller le choix juste et diversifié d'adjectifs pour traduire une réalité spécifique.

Présentées de cette façon, les habilités techniques donnent accès à la logique de la langue française: ce ne sont pas des trucs, des exercices de mémoire, mais bien des règles applicables dans de

nombreuses situations.

4. L'analyse des conditions d'analphabétisme au triple plan social économique et politique est également plus articulée. Cette différence me semble marquante, si bien que je l'ai énoncée dès le début de cette deuxième partie. L'insertion de l'alphabétisation dans un projet de groupe et l'analyse de la situation sociale qui l'accompagne demeure bien un pivot central. Cependant, bien des variantes demeurent entre cette analyse et le concret des ateliers. L'adéquation entre l'un et l'autre n'est pas chose facile et bien des tentatives se soldent par un échec relatif ou cuisant[1].

De fait, cet écart potentiel entre l'analyse et la pratique constitue la pierre d'achoppement de beaucoup d'interventions.

Ce qui nous amène à la conclusion

---

1. Voir, par exemple, la première partie du document l'Alphabétisation à repenser, particulièrement la partie historique de l'expérience du Carrefour.

Troisième partie: En guise de conclusion

Première remarque: à certains égards, parler méthode, c'est aussi parler d'une façon de travailler: Cette remarque vaut surtout pour le deuxième groupe de méthodes qui, en fait, ont en commun de parler surtout de démarches ou d'approches. Et cette différence traduit justement dans le contenu des documents regardés un souci explicite et articulé de faire place:

- au participant analphabète dans sa réalité individuelle et collective;
- au formateur en lui fournissant des guides, des perspectives de travail, un cadre de référence et d'analyse;

mais aussi de proposer des démarches concrètes à faire, des activités et des exercices à inventer pour compléter ceux déjà trouvés.

Bref,

Une approche, une démarche possèdent un point de départ connu, mais un itinéraire à préciser en cours de route et souvent un point d'arrivée à définir.

Deuxième remarque: Les différences observées entre les méthodes ne tiennent pas à la structure organisationnelle qui abrite le projet.

Exemple:

. dans un centre d'éducation populaire, certaines pratiques d'alphabétisation peuvent davantage ressembler à une approche scolaire telle que définie par les paramètres utilisés ici.

. à l'inverse, une commission scolaire peut définir son intervention en étant plus soucieuse d'un certain nombre de critères, voisins de ceux caractérisant le deuxième groupe de méthodes.

Pourtant, l'institution n'est pas neutre

Elle détermine toujours le niveau d'analyse de la situation. Pas complètement, mais dans une certaine mesure et avec flexibilité.

Bref,

l'analyse des méthodes n'est pas institutionnelle. L'alphabétisation scolaire ne signifie pas l'institution scolaire mais une tradition pédagogique précise. L'alphabétisation populaire fait également référence à des choix pédagogiques et en plus sociaux et collectifs.

Si alphabétisation scolaire alors école

Si alphabétisation populaire alors groupe populaire

FAUX logiquement et concrètement

il faut remplacer par :

alphabétisation scolaire	OU	à l'école
	OU	dans un groupe quelconque
alphabétisation populaire	OU	à l'école
	OU	dans un groupe quelconque

Troisième remarque: les différences observées sont utiles, mais le découpage fait en deux groupes comporte une part d'arbitraire:

Exemple:. le matériel de Chambly, par certains aspects ressemble à ceux du deuxième groupe.

. les approches auprès des immigrants pourraient constituer un groupe autonome.

Mais il résiste bien à un usage répété.

Bref,

des différences réelles départagent les méthodes des deux groupes au triple plan:

. de la démarche d'ensemble proposée
. des choix pédagogiques offerts
. des conceptions implicites ou annoncées

Troisième remarque: L'analyse des différentes méthodes et approches en alphabétisation m'a de fait, réservé bien des surprises. La persévérance du modèle scolaire en est une; l'émergence de nouvelles pratiques plus globales, plus soucieuses de tenir compte de la signification du projet d'alphabétisation en est une autre.

Cependant, la plus grande surprise m'est apparue en considérant le nombre réel de gens encore analphabètes dans notre société. Cette réflexion semble étrangère à la question des méthodes. Et pourtant elle ne l'est pas réellement...

En effet, beaucoup des méthodes existantes continuent de s'adresser aux analphabètes sur le modèle "de la petite école". Or, pour plusieurs l'école constitue précisément la cause de leur ignorance. A quoi se prépare-t-on sinon à des nouveaux échecs?

Ou plutôt non. L'effet sera plutôt de rejoindre une certaine partie des analphabètes ceux précisément pour qui le modèle de l'école demeure pertinent.

L'impression centrale que me laisse donc l'analyse des méthodes c'est bien la nécessité de <u>diversifier</u> les interventions en alphabétisation. De diversifier les méthodes employées, les objectifs poursuivi, les approches pédagogiques privilégiées.

De sorte qu'il ne m'apparaît pas souhaitable de produire <u>une</u> méthode meilleure que toutes les autres. Il faut au contraire encourager les intervenants à définir pour eux un projet alpha dans lequel la méthode prendra toute sa place et son importance. Et après quel-

que temps, l'ensemble de ces pratiques dessinera une alternative réelle...

Dans la deuxième tranche de mon travail sur les méthodes et outils en alphabétisation, j'entends susciter, encourager, supporter et enfin publier du matériel didactique et des approches pédagogiques produites dans des contextes différents. Je constituerai donc un "dossier alpha" contenant des textes d'analyse et de descriptions sur des pratiques pédagogiques en alphabétisation, sur le pré-alpha et le post-alpha également.

C'est un prochain rendez-vous qui terminera le cycle de la recherche entreprise.

ANNEXE 1

QUELQUES MOTS SUR LES MATHEMATIQUES

Peu de documents ou de méthodes propres à l'alphabétisation existe en mathématiques. Et peu de gens rencontrés en demande...

De fait, une publication du Collectif d'alphabétisation présente une approche originale de l'enseignement des mathématiques aux analphabètes. Ce livre s'intitule: Initiation à l'approche logique et au calcul, Maspero: Paris, 1973.

L'objectif poursuivi est "d'introduire le participant à la numération par une approche raisonnée des quatre opérations et de la mesure". Précisément, la mathématique actuelle, à travers les notions d'ensemble, de relations, etc. offre un outil efficace pour expliciter la logique et la base des mathématiques. C'est par ce biais que le stagiaire est introduit à la numération!

La démarche proposée par le Collectif d'alphabétisation suggère trois principes méthodologiques:

1. intégrer les acquis des stagiaires; partir de leur connaissance en mathématique pour compléter ou modifier

2. comprendre les notions avant d'arriver aux conventions et aux calculs complexes.

3. expliciter le lien entre les mathématiques appris et l'expérience vécue des stagiaires.

Ce livre fournit donc un cadre conceptuel et des exercices à faire, de même qu'une progression à suivre pour franchir diffé-

rentes étapes[1].

Les autres documents disponibles contiennent des exercices variés sur les opérations de base, plus des problèmes concrets:

Exemple: un individu travaille 42 heures au taux horaire de 4,50$. Calculez son salaire net si les déductions représentent 21% de son salaire brut:

(tiré de: La mathématique par objectifs, de Serge de Serves, publié par les Entreprises culturelles, Laprairie.)

Bref,

peu de documents peu d'originalité à l'exception du Collectif d'alphabétisation.

---

1. J'ai également produit une fiche descriptive pour ce document.

ANNEXE 2

LA METHODE AMERICAINE

LAUBACH

1. La méthode Laubach

. Cette méthode origine des années 1930 et a d'abord été développée par le docteur Laubach dans la population Moros (Philippines).

. La méthode Laubach a, par la suite, été adaptée à plus de 300 langues dans 100 pays différents. Actuellement, une version canadienne de Laubach est en préparation: longtemps identique à la méthode américaine, les prononciations différentes en anglais canadien et en anglais américain rendaient de plus difficile l'utilisation de Laubach américain.

. La méthode Laubach est essentiellement phonétique afin de permettre aux gens de lire et d'écrire leur langue.

2. L'adresse de cette méthode

. Pour se procurer la méthode Laubach, il faut écrire à:

New Readers Press
Publishing Division of Laubach
Literacy International
Box 131
Syracuse
New York 13210

. et le titre des documents est le suivant:

The New Streamlined English Series
(0-5th grade)

3. Le schéma de la méthode

d'abord une image; ensuite en surimpression à cette même image, la première lettre du mot; ensuite la lettre seulement et le mot seulement.

Exemple:

image → son → lettre

bird

b b b

cup

c c c

dish

d d d

fish

f f f

girl

g g g

De cette manière, on associe:

. image ⟶ son ⟶ lettre

du connu vers l'inconnu :

. le son ⟶ la lettre

. Après quoi, une courte phrase illustre le mot dans un contexte significatif.

Exemple: this is a bird
the girl has a bird in her hand

. Plusieurs exercices sont proposés; les difficultés sont graduées et l'écriture est introduite dès le départ.

Exemple: . Encerclez le mot pareil au premier

cab / cab cap cap cab cap cap cab

. Tracez une ligne pour rejoindre les lettres pareilles

b	p
d	b

u	w
w	m

4. Le matériel de cette méthode

Cette méthode fournit 5 livres, plus des manuels de lecture correspondant. Un même livre du maître accompagne les trois premiers manuels et un second livre couvre les volumes 4 et 5.

Plusieurs livres de lecture additionnels sont fournis: ils permettent:

- de nouvelles lectures sans beaucoup de nouveaux mots;
- de pratiquer le vocabulaire;
- d'utiliser les mots dans plusieurs contextes;
- de mieux comprendre le sens des mots;

Au début, les textes sont très courts mais à mesure que l'étudiant progresse, les textes allongent et présentent des situations de vie quotidienne telles la famille, la maison, les voyages, le travail, les enfants, l'amour, etc...

Ce qui frappe dans ces textes c'est toujours une fin heureuse ("happy end"): les situations s'arrangent par une intervention un peu mystérieuse. De plus, être instruit devient, dans ces textes un atout déterminant pour la réussite.

Au niveau du contenu des textes, on tient bien compte du fait qu'il s'agisse d'adultes et non d'enfants. Mais la vision privilégiée est celle d'un monde beau, simple et sans conflit -encore une fois- non pas par l'absence de situations difficiles, mais parcequ'elles se terminent bien.

Dans l'ensemble cette méthode présente l'avantage d'être très graduée au niveau des difficultés présentées, de comporter beaucoup d'exercices variées et des textes de lecture. Au plan de la démarche suivie, elle utilise une approche phonétique du type, image ⟶ son ⟶ lettre et introduit simultanément la lecture et l'écriture.

5. L'utilisation de Laubach par des bénévoles

La méthode Laubach est plus qu'une méthode, c'est un programme de formation et d'entraînement dispensé aux formateurs. Une association s'est formée pour regrouper les formateurs et servir à la formation de nouveaux membres. L'adresse de cette association est la suivante:

Director of U.S.A. Programs,
Laubach Literacy Inc.
Box 131-, Syracuse
New York 13210

La structure de la méthode Laubach permet facilement une utilisation "individuelle" à cause précisément de son aspect progressif et détaillé.

Cette force peut cependant devenir sa faiblesse. En effet, un formateur qui se limite à cette méthode risque de devenir ennuyeux d'une part, et d'autre part de demeurer étranger aux désirs de son (ou ses) étudiants. Deux travers longuement décriés dans les méthodes d'alphabétisation scolaire...

Au plan de l'utilisation par les bénévoles, cette méthode sert bien comme assise à une intervention: elle donne un fil d'Ariane permettant de toujours conserver une direction, mais elle n'enlève nullement la nécessité pour le formateur - bénévole de compléter, et d'ajouter ce programme de base.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION AUX ADULTES
EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

LES METHODES D'ALPHABETISATION

11 FICHES DESCRIPTIVES

par

Nicole Pothier,

Chargée de recherche en
alphabétisation

1980-1981

PRESENTATION DE LA FICHE DESCRIPTIVE

. La fiche descriptive est d'abord et avant tout un ensemble de notes de lecture: pour m'aider à comprendre et à voir plus c'air dans chaque méthode analysée, j'ai pris l'habitude de noter les éléments dominants.

. La fiche descriptive c'est donc un document de travail, rempli d'informations non traitées.

. La fiche n'est pas une évaluation, ni une analyse de la méthode; la fiche décrit brièvement un document ou une méthode en retenant les éléments clefs.

Le contenu de la fiche

1. Les informations générales qui indiquent le nom de la méthode l'auteur (ou les auteurs), l'année de publication et enfin l'adresse où se procurer les documents.

2. Les objectifs pédagogiques et les principes annoncés par l'auteur traduisent les intentions de l'auteur et les grandes lignes de fond de son approche pédagogique. Dans certains cas, les objectifs occupent beaucoup de place, alors que dans d'autres cas, les auteurs n'en parlent presque pas.

3. La description de la méthodologie constitue la partie centrale de la fiche. Elle contient trois informations:

. le <u>contenu</u> qui indique le type d'exercices proposés de même que la progression suggérée

. la <u>démarche</u> qui illustre à travers une ou plusieurs rencontres ou leçons, le déroulement concret et l'enchaînement

. le <u>matériel</u> qui précise le support suggéré en terme de cahiers d'exercices, de cahiers de lecture, de cassettes, de diapositives, etc...

4. <u>Quelques commentaires</u> complètent la fiche. Ils sont peu nombreux et traduisent ma première impression ou ma première question.

Bref,

la fiche se veut

. un outil simple, rapide, efficace pour la prise de contact avec les principales méthodes d'alphabétisation;

. un guide de lecture pour tout nouveau document en méthode d'alphabétisation;

. une banque d'informations pour toute analyse ou comparaison entre deux ou plusieurs méthodes.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Education

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales:

   a) Nom de la méthode: Méthode PAV pour Phonétique Audio-Visuelle

   b) Auteur: Gisèle Beaudet

   c) Année: 1978

   d) Adresse:

C.E.C.M.
Service de l'éducation
des Adultes
Services administratifs
3737 Sherbrooke est
MONTREAL (Québec)
H1X 3B3

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur.

Cette méthode s'adresse à des adultes dont les prérequis varient d'où, selon Gisèle Beaudet, la nécessité d'individualiser l'enseignement. Son approche est d'abord phonétique: l'accent est mis sur les sons et non sur les lettres. Toute la démarche pédagogique est enregistrée sur des bandes magnétiques et elle s'accompagne d'un dossier écrit où le mot est soutenu par une illustration.

Cette méthode est semi-programmée, puisque des séquences d'enseignement collectif ou semi-collectif complètent le matériel.

3. Description de la méthodologie

   a) Le contenu: l'étudiant possède 40 cassettes: une pour chaque son plus les quatre lettres particulières que sont le c, le h, le x, le y. Cette méthode utilise des exercices de discrimination auditive pour des sons

présents dans les mots; des exercices de discrimination audio-visuelle où l'étudiant doit identifier les sons et les lettres correspondantes. Elle s'appuie aussi sur des exercices d'épellation phonétique. Pour la lecture comme telle, l'auteur - au début - préconise la lecture globale après quoi elle fait déchiffrer les mots. Selon elle, l'étudiant sait lire quand il peut déchiffrer n'importe quel mot.

b) La démarche

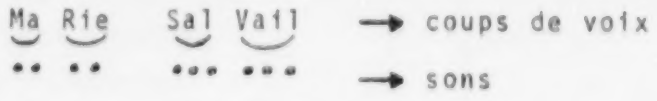
La démarche proposée vise à mettre l'adulte en contact dès le départ avec des mots complets qu'il entend, qu'il voit et qu'il comprend puisqu'ils sont simples, qu'ils font partie de son vocabulaire et sont soutenus par l'image.

Le déroulement des exercices est centré autour du déchiffrage phonétique; les exercices de discrimination et d'observation convergent vers ce type d'exercices. Prenons, à titre d'exemple, le déroulement d'une leçon au début du cours.

Première étape, une période d'échange informel permettant la connaissance réciproque, la vérification des motivations de chacun et des prérequis.

Deuxième étape, initiation aux sons et aux syllabes phonétiques à partir des noms de chacun.

Exemple: Marie Salvail



Plusieurs lettres peuvent s'unir pour former un son: ce sont les mariages de lettres. Dans l'exemple choisi Salvail. De la même manière, les sons peuvent être habillés différemment et parfois certaines lettres sont cachées, on ne les entend pas. Par exemple dans le nom Marie, la lettre "e" habille le son "i" et on ne la prononce pas.

Ce travail d'épellation phonétique occupe une partie de la leçon, l'autre partie est remplie par un travail en groupe basé sur la méthode de l'environnement de Roger Burton. Ce travail est basé sur un thème et comprend cinq étapes:

- choix et compréhension du vocabulaire relatif à un thème;
- ménage des mots, classification selon l'ordre alphabétique;
- transposition en langage parlé à partir des sons et des syllabes phonétiques;
- transposition en langage écrit;
- intégration des mots dans une phrase.

c) Le matériel: dans cette méthode, le matériel occupe une place importante. Il comprend des éléments suivants:

- un magnétophone
- des fiches de travail ou dossiers d'étude
- des clefs de correction
- les 40 bandes sonores
- les cahiers-synthèse
- les cartes "Phonimo"

Les fiches de travail comprennent les exercices suivants:

- exercices de discrimination auditive et visuelle;
- vocabulaire illustré permettant de globaliser le mot et d'en saisir le sens;
- exercice pour observer et reproduire les graphies;
- retour aux mots sans les illustrations;
- exercices pour l'intégration, la recherche et la classification des mots selon les graphies;
- dictée élective;
- intégration des mots dans les textes ou les phrases.

Un mot enfin, sur les cartes Phonimo. C'est un matériel de stimulation phonétique par l'image et le mot mais qui nécessite l'appareil "Language Master" pour son emploi. Cet appareil est disponible sur le marché pour un coût relativement élevé (autour de $300 à $400, dépendant des cartes que l'on achète avec l'appareil). On peut se le procurer chez Bell et Howell [1]. Il comprend un ensemble de 600 cartes qui se prêtent à diverses possibilités d'utilisation.

4. Nos commentaires:

Ce qui frappe de prime abord dans cette méthode, c'est la complexité de l'approche phonétique et son aspect pas tellement spontané, "naturel". Les exercices d'épellation phonétique ont un côté fabriqué, ardu qui rend

---

1. L'adresse est la suivante: Bell et Howell
a/s René Zombeki
Audio-Visual Products
Division
170, Montée de Liesse
Montréal, H4T 1N6

la méthode difficile d'accès. De plus, certaines expressions comme les mariages de lettres ou les divorces de lettres ont une connotation morale un peu fatiguante.

Toutefois, c'est la seule méthode audio-visuelle produite au Québec, c'est un atout.

FICHE DESCRIPTIVE

1- Informations générales:

a) Nom de la méthode: lire...Ecouter...Parler...Ecrire

b) Auteurs: une équipe de formateurs d'adultes de la polyvalente Gérard-Filion

c) Année de publication:

1979 pour le matériel du sigle Fr 300

1980-81 pour le matériel des sigles Fr 301-302-303

1981-82 pour le matériel des sigles Fr 304-305

d) Adresse: Commission scolaire régionale de Chambly
A/S Claude Chevrier
Secteur organisation
25, Chemin Chambly
LONGUEUIL
J4H 3L2

2- Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Le programme de français pour le primaire sert de base et d'assise au matériel produit. Le premier but poursuivi est la communication: parler pour être compris et comprendre les messages donnés. En terme de lecture et d'écriture un tel objectif signifie savoir lire pour comprendre un message écrit.

En fonction de cet objectif, les auteurs distinguent trois niveaux d'interventions.

1. le développement d'habiletés à lire/ à écrire par trois moyens

   . mise en situation, où l'étudiant est invité à lire un texte en fonction de questions à répondre et d'information à comprendre.

   . lecture du texte

   . retour sur le texte pour s'assurer qu'il est correctement compris. C'est ce qu'on appelle l'objectivation dans le programme de français au primaire

2. le développement des connaissances en lecture

   . le lexique

   . la morphologie (se termine avec le sigle Fr 302)

   . la syntaxe

   . le système grapho-phonétique

. l'alphabet (se termine avec le sigle Fr 302)

3. le développement des techniques en lecture

. le dictionnaire

. repérage d'informations exemple: ordre alphabétique, index, table des matières

. initiation à la classification d'une bibliothèque

. approximation du contenu d'un ouvrage

Pour le développement de l'habileté à écrire, d'autres connaissances et techniques sont énumérés.

3- Description de la méthodologie

a) le contenu: de nombreux thèmes servent de contenu aux différents exercices. Pour le sigle Fr 301, cinq grands thèmes portant sur l'ensemble de la vie des gens sont présentés:

. le travail
. les loisirs
. la maison
. le milieu urbain
. le milieu rural

Pour les sigles Fr 302-303, les cinq grands thèmes sont traités par des sous-thèmes, 12 pour chaque sigle.

Enfin, pour les niveaux Fr 304-305, huit sous-thèmes existent pour chacun d'eux.

Il demeure cependant que les cinq grands thèmes initiaux servent toujours comme base de réunion et de division des différents sous-thèmes.

b) la démarche:

Le type d'exercices, la variété aussi diffèrent selon le niveau considéré. Par exemple, pour le sigle Fr 301, les cinq cahiers proposent, pour chaque connaissance à développer et chaque technique à maîtriser, un ou plusieurs exercices adaptés à ce niveau spécifique:

. au départ, deux ou trois textes suivis de questions ou d'exercices permettent à l'étudiant de mieux les comprendre;

. exercices portant sur le lexique: compléter une phrase, faire des mots croisés simples, identifier les mots identiques dans une série.

. exercices portant sur la morphologie grammaticale: démarche inductive pour découvrir une règle de grammaire.

. exercices portant sur la syntaxe: faire composer une phrase complète ayant un sens.

. exercices portant sur le système grapho-phonétique: classer des mots selon leur terminaison, trouver des lettres communes à une série de mots.

. enfin, des exercices portant sur des techniques du genre recherche dans le dictionnaire, ordre alphabétique, liste de mots de vocabulaire.

La structure d'ensemble, la démarche proposée conservent le même canevas d'un sigle à l'autre.

c) Le matériel:

L'ensemble du matériel produit est considérable:

. pour le sigle Fr 301, le matériel comprend:

. 5 cahiers thématiques qui contiennent des textes de lecture et des exercices;

. 1 cahier de lecture qui ramasse des textes supplémentaires (36 au total) accompagnés d'un exercice de compréhension sur le texte;

. 1 guide du formateur, qui contient les fondements de la démarche, de même que "l'esprit de travail".

. pour les sigles Fr 302-303, le matériel comprend:

. 12 cahiers thématiques pour chaque sigle des textes de lecture et du travail complémentaire;

. 1 cahier de grammaire, homophone, conjugaison.

. 1 cahier portant spécifiquement sur les techniques.

. 1 guide du formateur

. pour les sigles Fr 304-305, le matériel comprend:

. 8 cahiers thématiques pour chaque sigle qui contiennent également des textes et du travail complémentaire.

L'omission du niveau Fr 300 est volontaire puisque les auteurs souhaitent reprendre le matériel produit pour ce niveau, parce qu'il est non-conforme au format et à la démarche des autres niveaux.

4- Commentaires

Le premier aspect qui frappe dans les documents produits à la CSR Chambly, c'est leur aspect structuré, clair, exhaustif. La présentation est soignée, les exercices variés, les objectifs clairement définis, identifiés et annoncés.

Du matériel de très bonne qualité.

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales

a) nom de la méthode: De l'écoute à la lecture et jusqu'à l'écriture

b) Auteurs: Clémence Laroche
Armand Trépanier

c) Année: Le Guide pédagogique et les cahiers 3 et 4 sont en en réimpression et cette involontaire omission de l'éditeur (avril 1977) sera corrigée sous peu.

d) Adresse: Guérin éditeur Ltée
4574 St-Denis
Montréal (Québec)
H2J 2L3

Tél: 849-2303

Collection: Lire à tout âge.

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur.

Le matériel est conçu pour les adultes de tous âges et de toutes conditions ainsi que pour les jeunes de classes de récupération aux prises avec des problèmes d'apprentissage en lecture.

L'ensemble du matériel se compose:

a) de 5 cahiers dont les numéros 2, 3, 4, et 5 sont nouvellement enrichis de FICHES de travail qui correspondent aux exercices proposés dans lesdits cahiers;

b) d'un guide pédagogique explicitant la démarche spécifique de la méthode, à savoir: comment entraîner au contrôle de l'ECOUTE pour développer des automatismes qui exploitent les richesses acquises par une longue information orale, tout en suscitant un recours constant aux notions phonétiques et grammaticales véhiculées dans le langage familier, la richesse et la précision du vocabulaire y étant assurées.

Le contenu du matériel conduit l'étudiant aux portes du secondaire.

3- Description de la méthodologie

a) le contenu: je présente de façon détaillée le contenu du cahier no 1, mais pour les cahiers 2,3,4,5 je donne la table des matières pour chacun d'eux afin de bien montrer la progression et le contenu de la démarche.

Le schéma général pour la méthodologie suivie dans chaque leçon du cahier 1 est le suivant:

- éléments phonétiques qui, seuls, fourniront le contenu proposé à chacune des leçons, exercices d'audition, exercices de syllabation, composition de mots.

- exercices reliés à la lecture: les sons liés forment des syllabes; les syllabes forment des mots, avec ces mots sont construites des phrases.

- le passage de l'écriture scripte à cursive:

r a

r i

r o

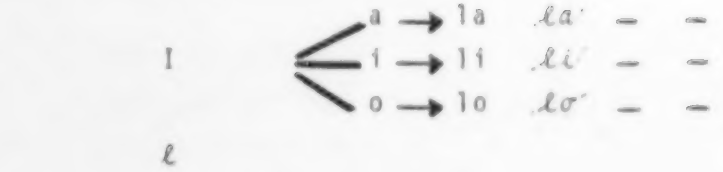
l'étudiant retrace les lettres en les unissant.

- enfin, l'écriture de syllabes, de mots, de phrases contrôle les acquisitions de sons et graphies.

b) la démarche: les auteurs décrivent les quatres premières leçons de base, fondamentales.

Dans la première leçon, on propose les exercices suivants: d'abord présentation d'une phrase à retenir; ensuite découpage de la phrase en idenfifiant la place des voyelles et des consonnes et en maîtrisant au double plan visuel et phonétique les sons-voyelles. Ensuite, prise de conscience de la consonne et rétention articulatoire et graphique des consonnes et des voyelles composantes des mots choisis. Après quoi, on identifie les syllabes-clés de la phrase à retenir.

Exemple de syllabe-clé:



Le contenu de la deuxième leçon est le suivant:

- audition
- phrase à retenir
- découverte d'éléments nouveaux dans les sons-voyelles et les bruits articulés
- composition de syllabes et exercices d'écriture
- lecture et écriture de syllabes, de mots, de phrases
- identification des sons connus

Quant à la troisième leçon, elle comporte un certain nombre d'éléments identiques à la leçon 2, plus quelques nouveaux exercices: introduction de la notion de phrase, de l'ordre dans la pensée. A la quatrième leçon, on ajoute de la composition de mots, l'initiation à la lecture expressive, aux mouvements de la voix.

Voilà pour les quatre leçons fondamentales, ensuite viennent les leçons secondaires dont le schéma encore ici est semblable: découverte de la consonne, lecture de mots où l'identification des sons devient obligatoire et exercices variés du genre formation de mots, composition de phrases, complétion de phrases, orthographe et lecture expressive. Vers la fin du cahier 1, les auteurs introduisent quelques exercices de compréhension du type questions-réponses.

Le deuxième cahier comprend 15 leçons autour du contenu suivant:

- voyelles nasales
- graphies différentes pour un même son
- syllabes inverses
- consonnes doubles
- alphabet
- consonnes surprenantes: h, ç, ph. etc
- graphies des sons.

Le cahier 3 porte sur l'initation à la grammaire et se divise en 9 leçons:

- le mot, la syllabe
- la phrase
- le nom et l'article
- le genre et le nombre; nom commun et nom propre
- l'adjectif
- le verbe d'action et son sujet
- le pronom personnel
- la conjugaison d'un verbe d'action
- les verbes avoir et être
- le groupe sujet et le groupe complément.

Cette initiation à la grammaire s'accompagne:

- d'une révision constante des sons aux graphies complexes insérées dans un vocabulaire appliqué dans des exercices choisis;
- d'un texte exploité préparant une lecture expressive;
- d'une notion grammaticale à découvrir, exercices à l'appui;

- d'un second texte (souvent la suite du premier) où l'on suggère l'utilisation du dictionnaire;
- d'un test mesurant l'acquis de l'étudiant et déterminant ou la reprise de quelques exercices, ou le passage à la leçon qui suit.

Les cahiers 4 et 5 poursuivent l'initiation grammaticale:

- vocabulaire grammatical par difficultés spécifiques
- grammaire progressive appliquée dans les exercices
- verbes en conjugaison formelle
- lecture et expression personnelle
- supplément de vocabulaire
- tableaux-synthèse

c) Le matériel: ce matériel comprend 5 cahiers dont les pages sont détachables. La mise en page est intéressante mais les illustrations sont peu nombreuses, ce qui justifie une approche psychologique de l'étudiant adulte.
(De nombreux témoignages sont venus confirmer cette justification)

4. Nos commentaires

Ce matériel est de loin le plus connu et le plus utilisé. Plusieurs justifient ce fait: d'abord l'accessibilité de ce matériel puisqu'il est publié; son format pratique 5 cahiers dont les feuilles sont détachables; le nombre

d'exercices proposés puisque ce matériel veut couvrir l'équivalent du primaire.

Je considère aussi que ce matériel comporte des éléments positifs, par exemple la technique suggérée pour le passage de l'écriture script à l'écriture cursive ou encore l'explicitation du lien entre les sons qui forment des syllabes lesquelles forment des mots qui à leur tour se réunissent pour composer des phrases. Cependant, je lui trouve une lacune importante[1]: en aucun temps, les auteurs ne tiennent vraiment compte des ressources des étudiants, de leurs acquis pour faciliter l'apprentissage. Les connaissances de l'étudiant ou sa motivation concrète pour apprendre et font pas partie de la démarche d'apprentissage...

---

1. Les auteurs ont réagi à cette remarque en y ajoutant le commentaire suivant.

   Notre éclairage sur une "lacune importante" pressentie: aux ressources des étudiants:

   - un acquis de dynamismes chèrement développés,
   - un sens pratique enviable d'un bon nombre de "lisants"
   - un vouloir responsable qui a permis aux analphabètes fonctionnels de vivre inconnus dans notre société actuelle

   De nombreuses suggestions réparties à travers le Guide fournissent des preuves que l'écoute fait partie de la vie et du savoir, ce qui peut signifier "tenir vraiment compte des ressources des étudiants, de leurs acquis pour faciliter l'apprendissage".

L'écoute, l'auto-apprentissage et l'usage du tableau noir sont les pilliers de notre démarche méthodologique et assurent valorisation et confiance en soi tout en fournissant maintes occasions d'échanges, ce qui facilitent les contacts sociaux en devenant source d'épanouissement personnel.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Education

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales:

   a) Nom de la méthode: Lire ... écrire et réfléchir

   b) Auteur: Jocelyne Laurin

   c) Année: 1977-78, pour une première version.
   Une nouvelle version révisée et corrigée par l'auteur est actuellement en voie de réalisation par le Service Général des Moyens d'Enseignement du Ministère de l'Education. Cette nouvelle version sera disponible durant l'année 1982.

   d) Adresse:

   Il faudra s'adresser au secteur distribution du Service Général des Moyens d'Enseignement pour se procurer ces documents quand ils seront disponibles.

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur.

   Pour décrire la méthodologie, j'utilise le document encore manuscrit de la nouvelle version en préparation. J'ai pu consulter ce document grâce à la collaboration de Laurent Simard, que je remercie beaucoup.

   D'après l'auteur, la pédagogie proposée est non-directive et centrée sur la croissance personnelle. Elle poursuit trois objectifs:

   - respecter le statut adulte de l'étudiant;
   - inciter à la créativité en tenant compte des

besoins du milieu et de l'individu;

- établir un lien entre les exercices de français et le quotidien dans notre contexte québécois.

L'auteur résume en ces mots, les principes et les objectifs visés:

"ce guide est créé pour apprendre de façon fonctionnelle la lecture et l'écriture mais il a la prétention d'aller plus loin, il demande aux formateurs et aux étudiants d'aller plus loin que le phonème ou le graphème, plus loin que le programme. Il demande de cheminer vers la libération, vers la réalisation de soi. Cet outil se veut un artisan au mieux-être.

3. Description de la méthodologie

a) Le contenu: sa démarche comprend un total de 21 leçons, regroupées sous quatre thèmes.

I- Les Mass-media:

- moyens de communication dans le monde;
- la publicité;
- la radio et la télévision.

II- Les relations de travail:

- la grève;
- les relations patronales-syndicales;
- les maladies industrielles;
- les métiers hors de l'usine;
- les manifestations.

III- Le logement:

- la politique de l'habitation;

- le logement et la famille;
- la co-propriété;
- les propriétaires et locataires;
- le logement.

IV- L'environnement:

- la pollution par l'industrialisation;
- le haut voltage;
- pollution extérieure et pollution de l'intérieur;
- l'automobile;
- la cigarette;
- notre responsabilité dans la qualité de l'environnement.

b) La démarche

La description que je donne de la démarche est tirée du manuscrit de Jocelyne Laurin qui donne le corrigé pour les cahiers I et II. Ces cahiers nous ne les avons pas.

Le solutionnaire au début est suffisamment explicite pour permettre de suivre la démarche, mais à partir du deuxième cahier, les informations sont de plus en plus réduites. Je présente donc un aperçu de la démarche qui sera à compléter quand tout le matériel sera disponible.

Chaque cahier couvre un sigle du programme de français Fr. 300 à 303 inclusivement.

L'auteur précise que certains exercices peuvent sembler répétitifs mais ils sont justifiés parce que certains troubles d'apprentissage sont fréquents chez les analphabètes. Ces exercices permettent de prévenir et/ou de

corriger certains points. Comme exemple, elle donne la discrimination auditive F et V, la reconnaissance des graphèmes OU et ON, etc.

Jocelyne Laurin qualifie sa méthode de syllabique. Au début, elle introduit les six voyelles, qui sont "la base de la lecture et de l'écriture".

Ensuite, elle insiste sur la correspondance entre un dessin, un son, une lettre. Ce faisant, elle passe par une étape de reconnaissance globale puisque un dessin représente forcément un objet, un mot complet.

C'est la première phase.

Dans la deuxième phase, elle introduit les consonnes et enseigne la syllabe; elle fait écrire les syllabes.

Dans un troisième temps, elle fait lire des mots et des phrases, fait composer quelques phrases, trouver des mots et changer les mots dans une phrase.

c) Le matériel

La nouvelle version n'est pas disponible maintenant. La première version comporte un cahier "Lire et Réfléchir" et 4 cahiers - un pour chaque thème - "Ecrire et Réfléchir".

Je sais que la nouvelle version comprend beaucoup de dessins.

4. Nos commentaires

La première chose qui frappe dans la méthode de Jocelyne Laurin c'est l'écart entre les principes pédagogiques

énoncés et les exercices concrets proposés. Il appartient au formateur de concrétiser ces principes. Dans cette méthode, il y a une "marge de manoeuvre" importante laissée aux formateurs.

Une deuxième remarque concerne cette fois le type de textes utilisés par Jocelyne Laurin. Elle a en effet choisi des articles de jounaux, ce qui entraîne deux conséquences:

. la première, c'est la référence à des évènements très locaux;

. la deuxième, c'est la désuétude de certains évènements relatés dans ces articles.

Toutefois, le fait que la version révisée du matériel ne soit pas connue m'oblige à une grande prudence quant aux commentaires puisque je ne sais pas exactement ce qui a été conservé et ce qui a été éliminé. Je réserve donc pour plus tard l'essentiel de mes commentaires.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Education

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales:

a) Nom de la méthode: Méthode AS pour Approche Syllabique

b) Auteurs: Diane Vincent
Lise Thériault

c) Année: 1979

d) Adresse: Commission des Ecoles CATHOLIQUES
de Montréal
Services administratifs du
service de l'éducation des
Adultes
3737 Sherbrooke est
MONTREAL (Québec)
H1X 3B3

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur.
Cette méthode vise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au niveau de base, i.e. Fr. 300 à Fr. 303.

Selon les auteurs, la méthode syllabique est pertinente parce qu'elle permet de consolider et d'intégrer le français oral et la français écrit: les adultes analphabètes présentent souvent des problèmes d'apprentissage qui sont complexes. Ces adultes souffrent parfois de dyslexie et de dysorthographie variant de légère à grave. Selon elles, les méthodes de lecture syllabique conviennent plus à ces adultes en raison de leur "mémoire immédiate déficiente et des difficultés particulières qu'ils éprouvent à coder et décoder le langage". La mémoire visuelle joue un rôle important puisqu'elle permet l'association dessin → son → graphie.

Leur méthode est conçue pour que, dès la première leçon, l'adulte forme des mots tirés du langage courant. Il pourra dès lors constater ses progrès, s'encourager et se revalo-

riser. C'est une méthode de type individualisé pouvant être utilisée en groupe et en sous-groupe.

3. Description de la méthodologie

a) Le contenu. Les objectifs de la première partie de la démarche sont les suivants:

. lire et écrire les mots contenant des syllabes directes, inverses et complexes;
. comprendre des textes et des phrases simples.

Les objectifs de la deuxième partie s'énoncent ainsi:

. intégration des groupements phonétiques de type voyelle-voyelle, voyelle-consonne, voyelle-voyelle-voyelle, consonne-consonne-voyelle;
. lire de façon compréhensive un texte dans un journal;
. écrire avec un minimum d'erreurs l'orthographe d'usage.

A l'intérieur d'une leçon, les auteurs insistent pour que le nombre de mots correspondant au son étudié soit varié pour rendre la lecture plus accessible et faciliter - par la répétition - le décodage automatique. De plus, le choix des mots donne la possibilité à l'étudiant d'enrichir son vocabulaire. De la même manière, les phrases doivent être nombreuses, pour rendre la lecture courante.

b) La démarche proposée: plusieurs exercices accompagnent une leçon de lecture. Ces exercices visent à préparer l'adulte à l'écriture, à donner une méthode de travail, à faciliter l'auto-apprentissage, à amener l'intégration des graphies, à individualiser l'enseignement et enfin à permettre au formateur de consacrer plus de temps aux adultes ayant des difficultés.

Voici, par exemple, une leçon-type de la première partie.

On présente d'abord les voyelles en faisant remarquer les deux symboles pour un même son (exemple: a a), ensuite l'étudiant copie les voyelles dans son cahier. Le formateur vérifie par une dictée si les voyelles sont bien reconnues et écrites, après quoi on introduit les consonnes. Là encore on identifie le dessin et le son entendu. On prononce ensuite deux lettres ensemble, voyelle-consonne ou consonne-voyelle et quand l'adulte peut lire deux consonnes, on lui propose de lire des mots. Le signe ‿ lui aide à séparer le mot en syllabes. Le formateur dicte des syllabes et des mots. L'étudiant poursuit ce type de travail à l'aide d'un cahier d'exercice.

De la même manière, nous pouvons aussi dégager une leçon type pour la deuxième partie. Dans cette partie, le formateur fait lire les mots de la feuille de lecture ainsi que les phrases, explique le sens des mots lus et fait remarquer les différentes graphies du son à l'étude. Ensuite on fait beaucoup de dictée-correction. Dans tous les exercices, les auteurs favorisent le travail de la lecture et de l'écriture simultanément. De cette façon, la fixation de la graphie est immédiatement intégrée à la lecture du phonème:

son ⇄ groupement des lettres

↓

graphies correspondantes

Un point important à remarquer dans cette méthode, est la présence d'activités parallèles, comme les auteurs les nomment. Un exemple de ce type d'activité: le formateur écrit une liste de mots au tableau; il donne ensuite la définition d'un des mots que l'étudiant doit alors reconnaître et transcrire dans son cahier. Un autre exemple: l'étudiant a devant lui des petits cartons sur lesquels sont inscrits différentes

graphies; le formateur prononce un son et l'étudiant doit retrouver la bonne graphie.

Un dernier point à remarquer est la présence de nombreux tests de classement et d'examens.

c) Le matériel: la méthode AS comprend un guide méthodologique, six cahiers de lecture et six cahiers d'exercices, deux tests de contrôles inter-étapes, un cahier de notions grammaticales et activités pratiques.

4. Nos commentaires

La méthode syllabique, selon les auteurs même entraîne une lecture hachurée, saccadée et peu expressive. Autre remarque: le point de départ à cette approche s'appuie sur les problèmes d'apprentissage que l'on rencontre souvent chez les adultes analphabètes. Cette conception est assez particulière et même un peu dangereuse quant à la perception des analphabètes qui en découle.

Le matériel produit est cependant simple et sans prétention... et rempli d'exercices variés.

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales:

a) Nom de la méthode: Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants

b) Auteurs: Aloyse Freitag
Doris Weber

c) Année de publication: 1979-1980

d) Adresse: Ministère de l'Immigration
A/S Micheline Benoît
Direction de l'information
355 McGill
MONTREAL (Québec)

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

L'objectif d'élaboration de cette approche est de permettre une alphabétisation de survie: permettre à des immigrants nouvellement arrivés au Québec, de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, de travail souvent mécanisé, etc. Et ce, à l'intérieur d'une période de 30 semaines, puisque la durée totale du séjour dans un COFI (Centre d'orientation et de formation pour les immigrants) est de 7 mois environ.

L'objectif concret vise donc, dans un premier temps, à leur faire lire rapidement ce qu'ils ont vraiment besoin de lire dans leur vie quotidienne, par exemple, pour se déplacer en métro et en autobus, pour lire le nom des stations, pour aller à l'épicerie, etc. Dans un deuxième temps, les auteurs introduisent l'apprentissage de l'écriture mais juste pour leur permettre de signer leur nom, de remplir des fiches d'identité simple du genre nom, prénom, adresse, numéro de téléphone.

Le point de départ est fourni par les nécessités quotidiennes rencontrées par les immigrants et de ce fait, le matériel utilisé va varier d'un groupe à l'autre dépendant justement du milieu environnant et de la situation spécifique des immigrants concernés.

3- Description de la méthodologie

a) le contenu: sept dossiers malléables composent cette approche. Une caractéristique de ces dossiers est l'importance accordée à la phase globale de reconnaissance de mots d'une part, et d'autre part, au soin et à l'originalité des exercices proposés pour le passage du global à l'analyse syllabique.

L'utilisation de diapositives permet de reconnaître les mots dans leur contexte réel; une deuxième série de diapositives montre ensuite les mots seulement hors contexte. Avant de poursuivre, les auteurs s'assurent toujours de la bonne compréhension des mots utilisés. Cet aspect est

fondamental puisque dans une intervention auprès d'immigrants, nous avons souvent affaire à des gens qui ne comprennent ni ne parlent le français.

Après quoi, le découpage en syllabe commence sur la base phonétique. Plus tard, quand l'étudiant commence à écrire, il faut reconsidérer cette notion de syllabe, puisque graphiquement c'est souvent différent de phonétiquement.

Ensuite, se posent certaines difficultés reliées aux consonnes et graphies plus complexes. Un dossier particulier leur est consacrées.

b) la démarche: La démarche proposée se centre autour des sept dossiers suivants:

dossier 1: la lecture globale par les diapositives, les mots familiers

dossier 2: les textes collectifs, utilisés à plusieurs moments différents dans la démarche. Dès le départ, les mots sont insérés dans de petites phrases que l'étudiant lit avec l'aide du moniteur au départ et par la suite de plus en plus seul. L'utilisation de ces textes varie en fonction de la progression des étudiants.

Exemple: quand on arrive au niveau de la syllabe, d'autres exercices peuvent être faits comme des "textes à trous", des casse-tête de phrases, etc.

Dossier 3: du global au syllabique

Dossier 4: les préambules à l'écriture. Ce dossier contient des exercices d'assouplissement du poignet et des doigts empruntés au Collectif d'alphabétisation.

Dossier 5: les sons-clés, empruntés à une méthode française appelée justement la "méthode des clefs". Cette méthode travaille à partir de 10 sons fréquents et difficiles.

Exemple: les nasales an,on,un
les complexes oi, ou, eux

Dossier 6: les consonnes et graphies complexes. A cette étape, on encourage l'étudiant à reproduire ce qu'il entend, et après on entreprend le travail de correction pertinent. L'oral phonétique constitue toujours le point de départ à la transcription graphique.

Dossier 7: les documents authentiques. Voilà le dernier dossier et le dossier qui ne finit jamais. Les documents authentiques ne doivent pas être envoyés dans la classe sans préparation.

il faut au préalable, avoir abordé les difficultés que posent ces documents. Autre point important: tout ce qui est authentique n'est pas forcément fonctionnel; ça doit vraiment correspondre à un besoin.

c) le matériel: les sept dossiers fournissent le contenu et la démarche alors que le matériel est fourni par le professeur, les étudiants en fonction de leurs nécessités. Les dossiers contiennent bien sûr, un certain nombre de documents utilisables, mais ils peuvent être complétés et variés énormément. Non seulement peuvent l'être mais devraient l'être.

4- Commentaires

Cette approche présente une progression des acquisitions très adaptée à des gens non-francophones, mais la réflexion sous-jacente à cette approche et le type d'activités proposées la rendent pertinente pour tout intervenant en alphabétisation.

De plus, la préoccupation de partir de la réalité quotidienne des gens et de travailler vraiment en tenant compte de ce contexte constitue un second apport indiscutable de cette approche

FICHE DESCRIPTIVE

1- Informations générales

a) Nom de la méthode: Plusieurs documents décrivent la méthode:

1- Répertoire des méthodes pédagogiques pour la formation des migrants. ADAP: Paris, 1979.

2- Typologie de la formation des migrants et pédagogie. ADAP: Paris, 1979.

3- Audiovisuel et formation des migrants. ADAP: Paris, 1978.

4 Aides pédagogiques pour la formation des migrants. ADAP: Paris.

5- Commentaires à un montage de diapositives en français, vietnamien, chinois, cambodgien et laotien. ADAP: Paris.

6- Vie sociale, guide pédagogique. ADAP: Paris.

7- Lecture et écriture de survie, exercice. ADAP: Paris.

8- Initiation gestuelle et prétechnique. ADAP: Paris.

9- L'écrit vivant, une nouvelle approche de l'écrit pour des adultes non-scolarisés, ADAP: Paris.

b) Auteur: Association pour la Diffusion des Aides pédagogiques. (ADAP)

c) Année de publication: autour de 1978-79

d) Adresse: Service de diffusion des aides pédagogiques
21 rue des Malmaisons
75013, Paris-France

2- Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Les objectifs poursuivis par l'ADAP se retrouvent surtout dans le document no 9, L'écrit vivant; une nouvelle approche de l'écrit pour des adultes non scolarisés. Quelques énoncés de principes les guident:

1- Présenter l'écrit avec lequel nous sommes réellement en contact

2- Présenter simultanément plusieurs graphies.

3- Présenter les textes dans des situations imagées.

4- Développer une approche visuelle de l'écrit.

5- Distinguer plus nettement lecture et écriture.

On peut aussi tabler sur un certain nombre d'acquis que l'expérience nous a montrés. Par exemple, que les méthodes dites semi-globales dans lesquelles on part de la phrase et du mot globalement pour aborder ensuite l'analyse syllabique, favorisent chez les adultes un apprentissage plus actif et plus autonome. De même les méthodes en situation qui font référence à l'environnement socio-professionnel sont plus motivantes. Ces méthodes (ex: le CLAP. le Collectif d'alphabétisation) ont aussi souligné une fois pour toutes que, pour parler d'écrit avec les adultes migrants, il fallait prendre en compte:

. Le milieu socio-professionnel des travailleurs étrangers;

. Les cultures et les langues d'origine de ces travailleurs;

. Les possibilités et les besoins réels des travailleurs non-scolarisés concernant la pratique de la lecture et de l'écriture en français;

. Les conditions réelles dans lesquelles se déroulent les stages de formation: constitution peu homogène des groupes, formation sur les lieux de travail, horaires réduits...

. La nécessité d'intégrer l'alphabétisation dans une formation complète, telle que la réclament les travailleurs immigrés.

3- Description de la méthodologie:

a) le contenu: En premier lieu les auteurs dressent un bilan des problèmes ou lacunes consécutifs aux méthodes déjà existantes:

1- L'image supposée être un point de départ est en général faite à partir du texte et non l'inverse. Elle est en général, très pauvre et on aura de la difficulté à parler sur cette image.

2- Les textes proposés sont créés "pour les besoins de la cause" et de ce fait, sont souvent artificiels.

3- Ces méthodes partent d'une généalogie:

"oral → écrit"

On trouve oralement une phrase; on en montre la transcription; on la fait lire, pour finalement comprendre comment l'écrit a noté l'oral.

Cette généalogie a beaucoup d'inconvénients. D'abord elle est très ennuyeuse. Une fois un sens dit (sur une image), il va falloir signifier la même chose en lisant, en écrivant. On passera donc des heures sur une même phrase et un même sens en décortiquant toutes les difficultés techniques.

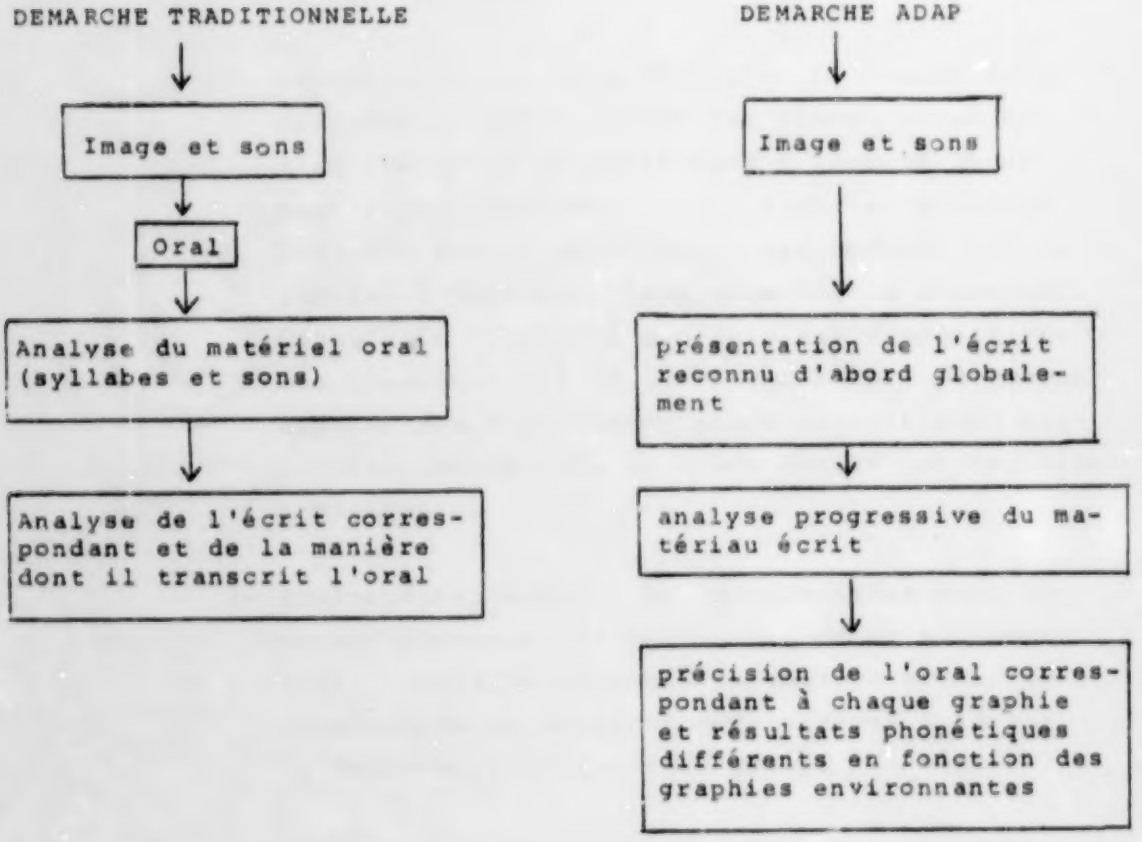
Toutes ces méthodes proposent un parallèle très contestable entre dire-lire-écrire. Pourtant, ce qu'on lit est rarement du même ordre que ce qu'on écrit. Les difficultés de lecture et d'écriture sont très différentes. Lire, c'est voir et prévoir quelque chose qui est déjà là en entier et immédiatement. C'est donc découvrir un sens. Ecrire, c'est fabriquer, créer en un certain temps et exprimer un sens.

Le fait de s'habituer à lire après avoir entendu et d'écrire après avoir dit accroît une lecture annonante et à haute voix.

b) La démarche: Ces remarques amènent quelques propositions concrètes. Par exemple, utiliser des diapositivez prises dans l'environnement quotidien exclusivement (textes de la rue: enseignes, panneaux, textes de travail: consignes de sécurité; textes de la maison et de la vie quotidienne: modes d'emploi, journeaux)

> "Ce choix permet d'utiliser la redondance de l'environnement. Au lieu de lire 4 ou 5 heures par semaine son livre de lecture, le stagiaire apprend à lire la rue, l'espace quotidien... qu'il pourra relire immédiatement en sortant de la séance de formation. La lecture devient plus motivante, puisqu'elle fonctionne en situation réelle dès la première heure de formation". (extrait de L'écrit vivant. Non paginé.)

Leurs principes favorisent au maximum une approche visuelle de l'écrit. Au lieu de suivre la démarche traditionnelle, le groupe de ADAP propose les étapes suivantes:



La progression suggérée tient compte de 5 niveaux de difficulté croissante; chaque séance se déroule donc différemment selon le niveau des participants. A titre d'indicatif nous suivrons le déroulement d'une séance pour le niveau des débutants.

1- Sensibilisation et discussion Il s'agit d'introduire la présentation des diapositives et d'en justifier la pertinence à travers un objectif de formation. (ex: vivre en sécurité pour les séries de diapositives portant sur le garage, l'accident, la pharmacie, la sécurité). Ensuite le formateur projette les diapositives une première fois et une seconde fois où chacun exprime son expérience, ses connaissances, ses interrogations face au thème traité par les diapositives.

2- Exploitation orale. Les diapositives sont reprises séquence par séquence, une ou plusieurs fois. Selon le niveau d'expression orale, un commentaire ou dialogue sera composé soit par le formateur, soit par le groupe lui-même.

3- Compréhension écrite. D'abord, il s'agit de repérer les diapositives contenant un texte écrit, lequel est lu globalement et ensuite analysé d'une manière plus fine.

4- Expression écrite. Pour répondre à la demande d'écriture, on pourra réaliser des exercices

de graphisme pur ou une écriture globale des papiers d'identité. L'écriture sera d'abord une simple "présentation" d'écrit, après on passera à une production d'écrit.

Exemple d'exploitation d'une série de diapositives, pour le niveau débutant sur le thème l'accident.

lère séance

. projection complète
. débat/discussion
. projection séquence par séquence
. création du dialogue ou mémorisation du dialogue type
. projection diapo par diapo
. réalisation d'un plan (de l'accident)

2ème séance

. projection complète
. projection diapo par diapo
. écriture de l'identité
. lecture globale des diapo-textes
. présentation des variantes du lexique essentiel
. recherches de variantes dans l'environnement, puis sur des documents écrits
. confection d'une fiche sur des mots essentiels
. lecture globale au tableau de feutre

3e séance

. projection de diapos: lecture globale sur photo, puis étiquette au tableau de feutre

. discussion sur l'adresse et le nom des voies de circulation

. lecture globale élargie des plaques de rue
. expression écrite au tableau de feutre
. expression écrite élémentaire
. projection complète de révision

4e séance

. projection complète de révision
. projection des diapos-textes
. observation des syllabes communes
. recherche des syllabes connues dans d'autres mots éventuellement composition de mots nouveaux

c) Le matériel: L'ensemble du matériel de "L'écrit vivant" est composé de:

. 20 séries de diapositives (20 à 50 diapositives par série) que l'on classe en trois niveaux de difficultés.

. 3 dossiers de lecture/écriture correspondant aux séries de diapositives

. un guide du formateur

A ces documents s'ajoutent d'autres diapositives qui ont été réalisées séparément mais dont on peut prévoir une exploitation parallèle ou ultérieure

4- Commentaires

Cette méthode comporte beaucoup de documents variés mais la plupart contiennent des exercices à faire, de sorte qu'il est parfois difficile de faire ressortir l'essentiel de leur approche leur "spécificité pédagogique".

L'utilisation que ce groupe fait de l'audio-visuel est cependant fort original. De même, l'analyse de leur approche en relation avec les méthodes déjà existantes, qui les amène à privilégier l'audio-visuel fait bien ressortir les avantages et les lacunes de l'une et l'autre méthode.

La centration sur l'audio-visuel est l'élément marquant à retenir de ce groupe de travail.

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales

a) Nom de la méthode: Leur méthode est décrite à l'intérieur d'une série de brochures, de documents, de livre. En voici la liste à peu près exhaustive.

1- Immigration et formation, CLAP: Paris, 1977

2- Plan de formation, 1978-1979. CLAP: Paris

3- Apprendre à lire et à écrire, guide du formateur, dossier du stagiaire, matériel collectif (dessin) CLAP: Paris, 1976

4- Entraînement à la lecture, CLAP: Paris, 1979

5- Textes de lecture; productions d'immigrés, CLAP: Paris, 1978

6- Fiches de correction phonétique, CLAP: Paris 1977

7- Audiovisuel, un outil pour les associations, CLAP: Paris,

8- Calcul et raisonnement mathématique; dossier du stagiaire CLAP: Paris

b) Auteur: Comité pour la liaison de l'alphabétisation et la promotion (CLAP)

c) Année de publication: Les publications s'échelonnent entre 1976 et 1979.

d) Adresse: Toutes leurs publications sont faites par le CLAP dont l'adresse est la suivante:

25 rue Gandon
75013, Paris, France

2- Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Les objectifs poursuivis par le CLAP ressemblent beaucoup à ceux du Collectif d'alphabétisation[1]: les deux associations s'adressent aux immigrants et partagent un objectif de libération et de prise en charge de ces travailleurs par eux-mêmes. L'alphabétisation est donc un moyen mis en oeuvre pour amener ces groupes à une meilleure conscience de leur situation comme groupe à l'intérieur des rapports sociaux de la société actuelle.

La similitude des objectifs va également se retrouver tout au long de la démarche proposée pour l'alphabétisation.

3- Description de la méthodologie

a) le contenu: l'explication de leur méthodologie se retrouve dans le livre Immigration et formation Différentes composantes caractérisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le tableau 1 les énumère.

1- Pour plus de détails, voir la fiche produite pour le Collectif d'alphabétisation

Tableau 1

Composantes en lecture et écriture

COMPOSANTES	LECTURE	ECRITURE
1. Aspect graphique	. Perception des différences entre les signes	. Reproduction du dessin de l'écriture
2. Transcription des sons	. Dire un son par signes; . A travers des signes multiples retrouver le son unique	. Ecrire un signe par son; . A partir du son connaître les multiples transcriptions
3. Mot: .découpage .orthographe	. Retrouver le rythme correspondant à l'oral; . Reconnaître un mot à son orthographe	. Passer du rythme oral au découpage écrit; . Connaître l'orthographe du mot
4. Phrase: strucutre	. Comprendre les structures de l'écrit; . S'aider de signes orthographiques pour comprendre	. Capacité à s'exprimer dans des phrases; . Savoir mettre des marques orthographiques.
5. texte	. Comprendre l'enchaînement des idées dans un texte	. Pouvoir enchaîner ses idées dans un texte

Plus spécifiquement, l'apprentissage du langage écrit se déroule en 4 étapes:

1) Faire percevoir la nature des diverses relations entre le langage oral et la langage écrit. Cet objectif consiste à faire découvrir l'association consonne/voyelle et la correspondance sons/signes. Pour ce faire, le stagiaire prononce syllabiquement la phrase, repère les lettres qui correspondent à chaque syllabe. Dans les premiers mois, on fait repérer les voyelles par les voyelles communes à plusieurs mots et écrites dans une même orthographe.

2) Faire découvrir des mots dans la phrase. D'abord le stagiaire identifie le groupe nominal, groupe verbal, groupe nominal, et ensuite il découpe chacun des groupes.

3) Faire découvrir la situation de communication écrite en analysant une phrase lue et en utilisant les éléments de la lecture pour écrire des phrases nouvelles où ils s'expriment personnellement.

Les leçons sont organisées autour d'un thème; chaque thème peut être introduit par un support susceptible de susciter un échange. Une partie du travail et du matériel est collectif, mais les stagiaires ont aussi un document de travail personnel où ils peuvent retrouver notamment des textes à lire, des informations et divers imprimés concernant le thème abordé.

Le travail autour du support collectif se bâtit à partir d'une image, point de départ à l'élaboration d'une phrase. Ensuite d'autres images et affichettes appuient le découpage

en mots. Les étapes successives sont identiques à celles identifiées par le Collectif d'alphabétisation autour du savoir lire. Rappelons-les:

1e phase: Avant le cours, élaboration d'un petit texte de lecture qui servira de point de départ. Ce texte doit permettre:

1. de reviser les acquisitions antérieures (mots-syllabes).

2. d'acquérir la lecture d'une ou plusieurs nouvelles syllabes.

3. de véhiculer un contenu intéressant.

2e phase: Présentation du texte de départ et lecture du texte par les travailleurs.

1. lecture par le moniteur du texte et questions de compréhension aux stagiaires.

2. le moniteur écrit le texte au tableau

3. le moniteur relit le texte lentement mais naturellement.

4. le moniteur propose aux stagiaires de lire le texte

3e phase: Extraire du texte les mots sur lesquels on va travailler

- . soit pour la revision
- . soit pour la lecture, i.e. les mots contenant une syllabe nouvelle.

4e phase: Travail sur les syllabes

- . reviser les syllabes connues mais hésitantes
- . le moniteur écrit les nouvelles syllabes au tableau. Il les lit et les fait lire par les stagiaires.
- . puis avec les seules lettres déjà acquises, le moniteur constitue les différentes syllabes du type consonne-voyelle et voyelle- consonne.

C'est au cours de cette phase que les travailleurs mémorisent les syllabes nouvelles (code de transcription) et peuvent découvrir et comprendre le mécanisme de transcription signe-sons. Et on rajoute la syllabe au tableau de progression syllabique.

5e phase: Retour aux mots et aux phrases du texte de départ. A partir de la grille syllabique, le moniteur propose de recomposer les mots du texte contenant les nouvelles syllabes. Après quoi, on relit le texte de départ.

6e phase: Trouver des mots contenant les nouvelles syllabes en utilisant la grille syllabique. Il est fondamental que ce soit les travailleurs eux-mêmes qui trouvent ces mots en puisant dans leurs acquis oraux antérieurs.

7e phase: Aboutir à de nouvelles phrases, à partir du stock de mots trouvés au préalable. On peut faire écrire ces phrases.

Conclusion: les phases 2,3,4 et 5 sont surtout centrées sur l'apprentissage du mécanisme et du code de transcription, avec une certaine directivité dans la démarche. Les phases 6 et 7 permettent une participation plus active des travailleurs dans leur apprentissage.

b) la démarche: la progression des différentes étapes prend place à l'intérieur des échanges et s'appuie sur les mêmes critères de progression que ceux du Collectif d'alphabétisation. On peut donc s'y référer pour le détail.

c) Le matériel: le matériel fourni par le CLAP est assez diversifié: il s'adresse aux moniteurs et/ou aux stagiaires et comprend des textes de lecture, des fiches de correction phonétique, des images (dessins), des exercices en mathématiques et en prétechnique. Les énoncés de principes s'entremêlent avec des exercices plus pratiques.

4- Commentaires:

Beaucoup de ressemblances avec le Collectif d'alphabétisation avec quelques explications supplémentaires sur certains aspects (ex: les différences de composantes entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) et un matériel plus varié. Ces deux approches sont aussi intéressantes l'une que l'autre.

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales

a) nom de la méthode: leur méthode est décrite à l'intérieur des cinq (5) volumes publiés entre 1975 et 1980.

1- L'alphabétisation des travailleurs immigrés. Maspero: Paris, 1975

2- Lire, comprendre et s'informer. Tome I et II, Maspero: Paris, 1979

3- Alphabétisation: pédagogie, expériences, réflexions. Maspero: Paris, 1979

4- Livre de grammaire pour adultes immigrés Maspero: Paris, 1980

b) Auteur: Le Collectif d'alphabétisation

c) Année de publication: la publication s'échelonne entre 1975-1980

d) Adresse: On peut se procurer ces volumes dans plusieurs librairies de Montréal, ou encore en écrivant à l'éditeur François Maspero
1 Place Paul Painlevé
Paris Ve France

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Le but poursuivi par le Collectif d'alphabétisation est de fournir des outils pédagogiques permettant une alphabétisation centrée sur les intérêts des travailleurs et non au service des classes au pouvoir. Leur méthode peut être utile à "toute personne (ou tout groupe) qui cherche à inscrire son action pédagogique dans une pratique et des rapports sociaux qui contribuent à l'élaboration d'une société socialiste et l'annoncent déjà". (1975: p. 13. Note infra-paginale)

Concrètement les choix pédagogiques proposés visent à:

1. être le plus efficace possible, les travailleurs ne peuvent se permettre de tâtonner dans les cours auxquels ils consacrent une partie de leur temps de sommeil ou de loisir.

2. viser une première autonomie de lecture sans trop retarder le développement de l'expression écrite.

3. utiliser un contenu qui intéresse les travailleurs.

En conséquence, la démarche proposée comporte:

1. des révisions systématiques, car beaucoup de choses sont oubliées entre deux séances.

2. beaucoup d'exercices pratiques pendant le cours, donnant aux travailleurs la possibilité d'utiliser

en dehors du cours leurs acquis.

Les choix pédagogiques font travailler simultanément le mécanisme de transcription et l'acquisition du code de transcription. Le point de départ est la syllabe écrite mais tout au long de l'apprentissage, les exercices proposés gardent un lien avec le sens.

3- Description de la méthodologie

a) le contenu proposé comprend trois dimensions

. savoir parler

. savoir lire

. savoir écrire

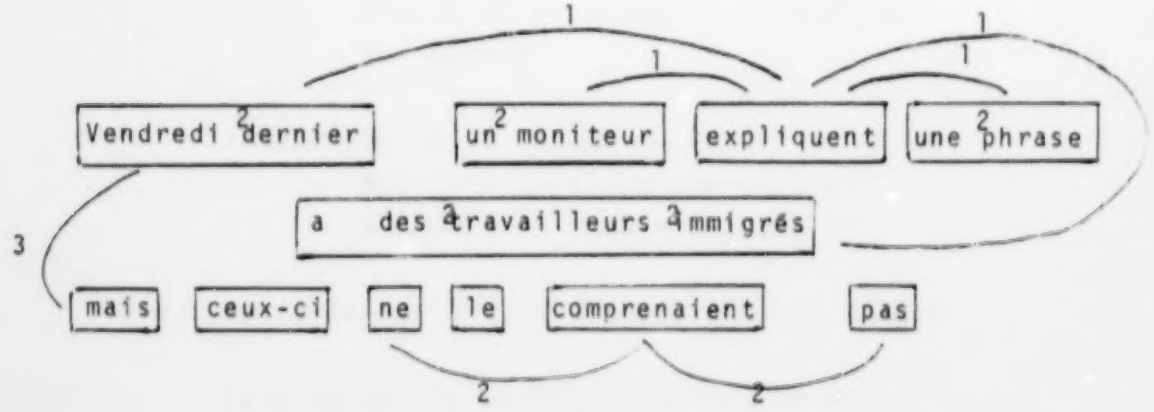
Regardons-les successivement:

Savoir parler: Cette partie de la démarche d'alphabétisation est particulièrement importante avec les immigrants qui connaissent peu ou pas du tout la langue française. Il devient donc primordial de travailler avec eux la base orale de la langue française.

En premier lieu, il faut bien vérifier quels sons du français un travailleur étranger n'entend pas. En second lieu, il faut travailler la structure de la langue, l'organisation des mots entre eux puisque l'explication du sens de chaque mot dans une phrase ne suffit pas pour en comprendre la signification globale. En français, la structure de base

s'articule à partir du verbe, du sujet et du complément. Ce premier ensemble définit des relations de type 1 qui donnent le sens général. Le sens général est ensuite (mais pas toujours) précisé par d'autres éléments qui créent des relations de type 2 et des relations de type 3.

Exemple:



Les exercices proposés sont progressifs à l'intérieur même de chaque type de relations: on vise à présenter une langue orale utile que les stagiaires pourront perfectionner et enrichir graduellement dans différentes contextes d'utilisation.

Savoir lire: l'acquisition de la lecture concrétise trois démarches:

1. la compréhension du mécanisme de lecture, par l'association entre signe écrit et son.

2. la connaissance des signes écrits utilisés dans cette langue.

3. la compréhension du sens des supports écrits, dans leurs rapports signifiants-signifiés

La méthode proposée est dite d'aller et retour

aller: on repère dans le mot la syllabe connue et on découvre la syllabe non-connue

retour: on relit le mot en entier et si ce mot fait partie d'une phrase, on relit la phrase au complet.

Cet aller-retour se déroule en sept étapes:

lere étape- le moniteur choisit un petit texte de lecture qui devient le point de départ pour à la fois reviser les acquisitions antérieures et à la fois acquérir la lecture de une ou plusieurs syllabes.

2e étape - présentation et lecture du texte aux travailleurs. Le moniteur lit le texte, l'écrit au tableau, le relit, et enfin propose aux travailleurs de lire le texte.

3e étape - choix des mots sur lesquels portera le travail.

4e étape - travail progressif sur les syllabes où on commence par revoir les syllabes connues. Ensuite le moniteur écrit au tableau les nouvelles syllabes et enfin ces nouvelles syllabes s'insèrent dans la grille de progression syllabique. Cette grille est présentée à la page suivante au tableau 1.

TABLEAU 1

PROPOSITION D'UNE GRILLE DE PROGRESSION SYLLABIQUE

	A a	I i Y y	O o	E e	ou	U u	on	au eau	an en	ai ei	E e eu-oeu	in un ain-ein	oi	oin	ien
M - m	ma	mi my	mo	me	mou	mu	mon	mau meau	man men	mai mei	me meu-mœu	min main	moi	moin	mien
L - l	la	li	lo	le	lou	lu	lon	lau leau	lan len	lai lei	le leu	lin lain-lun	loi	loin	lien
R - r	ra	ri	ro	ré	cou	ru	ron	rau reau	ran ren	rai rei	re reu	rin rain-rein	roi		rien
S - s	sa	si	so	sé	sou	su	son	sau seau	san sen	sai sei	se seu-sœu	sin sain-sein	soi	soin	sien
T - t	ta	ti	to	té	tou	tu	ton	tau teau	tan ten	tai tei	te teu	tin tain-tein	toi	toin	tien
B - b	ba	bi	bo	be	bou	bu	bon	bau beau	ban ben	bai bei	be beu-bœu	bin bain	boi	boin	bien
N - n	na	ni	no	ne	nou	nu	non	nau neau	nan nen	nai nei	ne neu-nœu	nin nain	noi		nien
D - d	da	di	do	dé	dou	du	don	dau deau	dan den	dai dei	de deu	din dain-dun	doi		dien
P - p	pa	pi	po	pe	pou	pu	pon	pau peau	pan pen	pai pei	pe peu	pin pain-pein	poi	poin	
C - c	ca		co		cou	cu	con	cau	can	cai	coeu	cun cain	coi	coin	
K - k	ka	ki	ko	ke	kou	ku	kon		kan		ke	kin			

Qu - qu	qua	qui	quo	que	qu'ou		qu'on	qu'au	quan	quai	que queu	qu'un	quoi		
F - f	fa	fi	fo	fe	fou	fu	fon	fau	fan fen	fei fai	fe feu	fin fein fain	foi	foin	
CH - ch	cha	chi	cho	che	chou	chu	chon	chau cheau	chan chen	chai	che cheu	chin chain	choi		chien
V - v	va	vi	vo	vé	vou	vu	von	vau veau	van ven	vai vei	ve veu-voeu	vin vain	voi		vien
J - j	ja	ji	jo	jé	jou	ju	jon	jau	jan jen	jai	je jeu		joi	join	
G - g	ga		go		gou	gu	gon	gau	gan	gai		gain	goi	goin	
g = j		gi		ge					gen	gei	ge geu	gin gein			
C = s		ci		ce				ceau	cen		ce ceu	cin cein			cien
gu		gui		gue					guen		gue gueu	guin			
ç	ça					çu	çon		çan	çai			çoi		
GN - gn	gna		gno	gne			gnon	gneau	gnan	gnai	gne gneu				
PH - ph	pha	phi	pho	phe			phon		phan		phe	phin			
Z - z	za	zi	zo	ze	zou	zu	zon		zan		ze	zin			
X - x	xa	xi		xe			xon				xe				
W - w	wa	wi													

5e étape - on revient aux mots et aux phrases composant le texte de départ.

6e étape- les stagiaires trouvent des mots contenant les nouvelles syllabes.

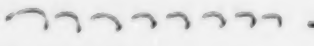
7e étape- formation de nouvelles phrases à partir des mots trouvés au préalable, en essayant qu'elles soient proposées par les travailleurs.

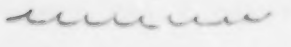
Savoir écrire: L'acquisition de l'habileté à écrire s'accompagne de deux -préambules:

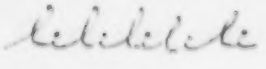
. ne proposer d'écrire que des mots déjà compris et lus au préalable.

. proposer également des exercices d'assouplissement des doigts, du poignet; faire apprendre les lettres de même que les notions de lignes horizontales, de hauteur de lettres etc...

Exemples d'exercices d'assouplissement:

 → pour les lettres m,n

 → pour les lettres u,i

 → pour les lettres e,l

b) la démarche

Ces différents exercices prennent place à l'intérieur des échanges. Chaque échange dure 2 et 4 séances environ et comprend deux parties.

La première partie se compose d'un ou plusieurs textes élaborés à partir de situations réellement vécues par les travailleurs. Ce texte utilise les mots connus des travailleurs et la longueur est fonction du niveau atteint dans la progression. La deuxième partie comprend une liste de mots et de petites phrases. Le choix des mots s'appui sur trois critères: introduire de nouvelles lettres ou de nouvelles syllabes, contenir des sons et des graphies déjà connus et enfin faire partie du langage le plus simple et le plus utile. Un maximum de 10 mots nouveaux est introduit à chaque séance.

Du tout début des échanges les deux temps sont inversés, mais dès qu'ilest possible on utilise le texte comme point de départ.

Leur démarche comprend un total de 43 échanges établis à l'aide de la progression syllabique (tableau 2)

C. Le matériel

Chaque stagiaire travaille sur un cahier-livre et un cahier-brouillon. Le cahier-livre se bâtit au fur et à mesure des échanges. Pour le Collectif, il est important que les travailleurs apprennent à lire dans un vrai livre qui constitue le symbole de l'accès à la

TAbleau 2

Exemple de progression syllabique établie par le "Collectif d'alphabétisation" (1975) en tenant compte de la diversité des langues maternelles des travailleurs

échanges	*lettres abordées dans des syllabes*
1	a, i, m, l
2	e, ou
3	n, r
4	*révision*
5	s, é
6	o, un
7	t
8	*révision*
9	b, è
10	d
11	p
12	*révision*
13	u
14	c
15	qu, k
16	*révision*
17	on, tion
18	dr, br, pr, tr, cr
19	au, eau
20	*révision*
21	f
22	an, en
23	v
24	*révision*
25	g, gu
26	j, ge, gi
27	ce, ci, cé
28	*révision*
29	eu, eur
30	ch
31	oi
32	*révision*
33	s, z
34	ai, ei
35	gn
36	*révision*
37	in, ain, ein
38	oy, ay, uy
39	ail, eil, ouil
40	*révision*
41	ph
42	oin
43	x

culture. Sur chaque page, le stagiaire colle la liste des syllabes correspondant à l'échange, le texte de lecture à travailler et une image ou un dessin qui illustre le texte. Ce livre lui appartient.

Pour le matériel s'adressant aux moniteurs, les publications du Collectif comprennent des textes de lecture produits par les travailleurs (lire comprendre et s'informer, tome 1 et II) , des descriptions détaillées de leur façon de travailler, et aussi une grammaire spécialement adaptée pour les adultes immigrés. Les références de chaque livre sont données au tout début de la fiche.

4- Commentaires

Du très bon travail couvrant plusieurs aspects de l'alphabétisation et explicitant largement les choix et les convictions du Collectif ainsi que la pratique concrète qui en découle.

C'est un travail utile à plus d'un titre et tous les formateurs engagés en alphabétisation tireront profit à lire leurs publications.

Le Collectif d'alphabétisation fait un peu office de "chef de file" plusieurs s'y réfèrent et s'en inspirent ...

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales:

a) Nom de la méthode: Initiation à l'approche logique et au calcul. Maspero: Paris, 1973

b) Auteur: Le Collectif d'alphabétisation

c) Année: 1973

d) Adresse: On peut se procurer ce volume dans plusieurs librairies de Montréal ou encore en écrivant directement chez l'éditeur

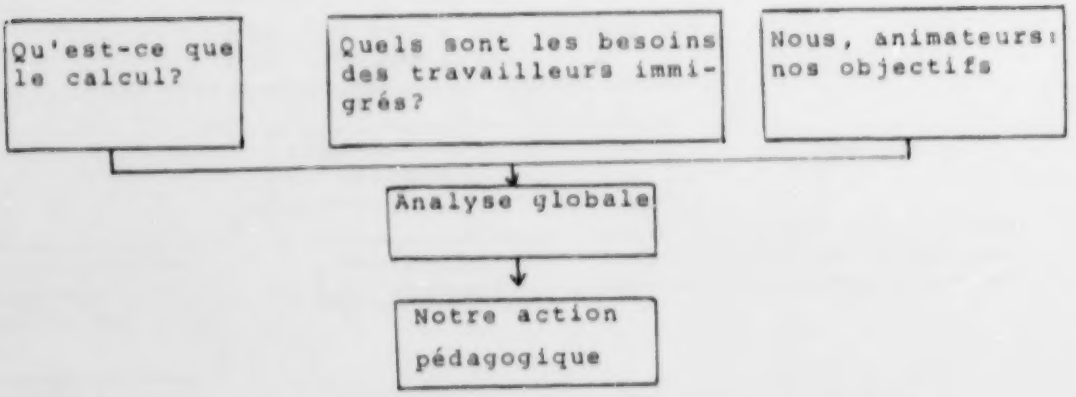
François Maspero
1, Place Paul Painlevé
Paris 5, France

2. Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur.

Les objectifs poursuivis visent à introduire le stagiaire à la numération par une approche raisonnée des quatre opérations et de la notion de mesure. La mathématique actuelle, à travers la notion d'ensemble, de relations, de structures offre un outil efficace et précis pour exprimer les notions de base communes à bien des phénomènes. "La mathématique a fourni plus qu'un certain nombre d'axiomes et de théorèmes; c'est un nouvel état d'esprit qui autorise la mathématisation d'un grand nombre de situations concrètes; par là même, l'assurance est donnée de pouvoir agir sur ces situations. Nous dégageons donc un caractère nouveau: le dynamisme des mathématiques.

3. Description de la méthodologie

a) le contenu comporte les étapes suivantes qui conduisent à une action pédagogique:

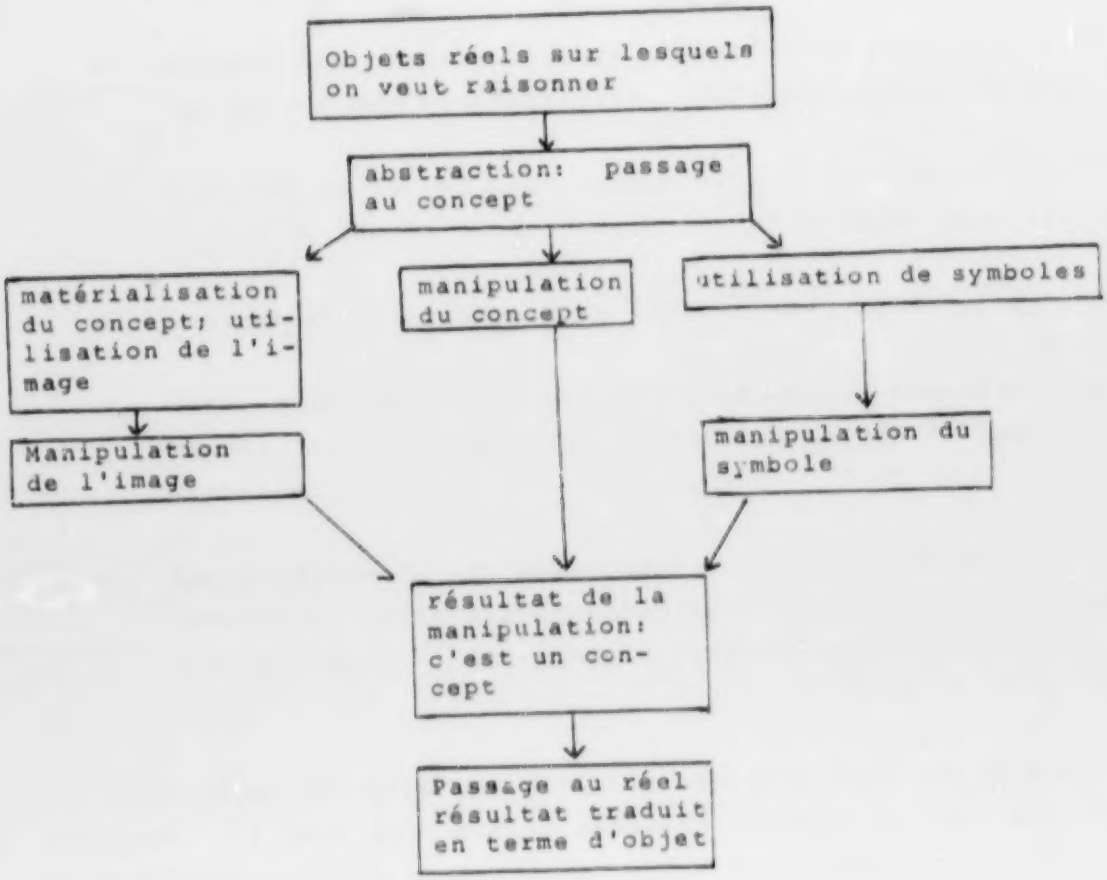


Le calcul se définit par une logique et un langage arbitraire et conventionnel qui ensemble le rendent opératoire. En effet, par le calcul on passe d'un niveau concret, réel, à un niveau plus conceptuel (exemple: le calcul mental) et à un niveau carrément symbolique (les chiffres). Le tableau 1 représente les démarches habituelles faites dans le calcul.

Tableau 1

Schéma des démarches habituelles

en calcul[1]



1. On appelle calcul les opérations effectuées sur des symboles; par extension, il s'agit aussi des modes de représentation des opérations et des quantités sur lesquelles elles opèrent.

Ces démarches permettent de dégager un plan de travail en six (6) étapes:

1. A partir d'une situation concrète, la décrire aussi précisément que possible.

2. Dégager les propriétés pour présenter et expliquer les mécanismes mathématiques. Relation concret-image

3. A l'aide de la relation concret-image, manipuler des objets et images en utilisant les propriétés dégagées.

4. Etudier le langage associé aux concepts introduits.

5. Trouver les règles générales du mécanisme mathématique étudié, en utilisant tour à tour les images et les symboles.

6. Manipulation de ces mécanismes, dans des situations concrètes, grâce à l'utilisation constante des relations concret-image, image-symbole, concret-symbole.

Les stagiaires ont déjà une certaine habitude face aux mathématiques. Il faut donc que la démarche entreprise avec eux ne constitue pas une démarche parallèle à la première. Pour éviter cette erreur; il faut:

1. Identifier la démarche habituelle utilisée par les stagiaires. Par exemple: la multiplication est souvent traitée par additions successives.

2. Situer les nouvelles méthodes par rapport aux anciennes les comparer et en montrer la puissance. Par exemple: le stagiaire ne peut résoudre des problèmes portant sur des grands nombres ou encore, dans une situation nouvelle, il ne peut utiliser son mode de calcul.

Pour les stagiaires, les mathématiques sont souvent réduits à une série de formules où la logique des mécanismes opératoires n'est pas perçue, ce qui conduit à des erreurs ou des absurdités. Ils ont du mal à globaliser, à généraliser les acquis: ils doivent apprendre à reconnaître les ressemblances abstraites et à montrer les liens entre les problèmes. Les mathématiques sont des outils pour se débrouiller (dans la vie quotidienne on a, en effet, moins besoin de calculs précis que d'approximations justes) et pour analyser toutes sortes d'informations aussi bien économiques, géographiques, sociales que politiques.

b) la démarche

Trois principes méthodologiques vont guider la progression des acquisitions:

1. intégrer les acquis des stagiaires dans l'apprentissage.

2. comprendre les notions avant d'étudier les conventions arbitraires et les calculs complexes.

3. montrer le lien entre les mathématiques et l'expérience vécue des stagiaires.

La progression en mathématiques-comme en français d'ailleurs-est liée à deux exigences contradictoires (parfois):

. organiser les étapes de l'apprentissage pour éviter le découragement et permettre au stagiaire de mesurer ses progrès.

. tenir compte des situations particulières (demandes immédiates)

En même temps, le moniteur a besoin d'un certain répertoire des questions à traiter de même qu'un certain ordre dans les principales étapes à respecter si on ne veut pas bâtir sur du sable.

La progression proposée comprend neuf (9) thèmes:

1. Chiffres de 0 à 9. Notion de zéro. Notion d'ensemble.

2. La relation d'ordre. Notion d'identité et propriété.

3. Addition des chiffres de 0 à 9.

4. Nombres supérieurs à 9. Numération à base 10.

5. Addition des nombres supérieurs à 9.

6. Notion de mesure.

7. Soustraction

8. Multiplication

9. Division, notion de fraction, décimales pour la base 10. Règles de 3, pourcentages

c) le matériel

Le Collectif suggère à titre indicatif un certain nombre de documents pouvant servir de support pour les exercices: des plans de ville, de même que des cartes routières servent pour des calculs de distance (route) ou de temps (nombre de stations de métro).

4- Commentaires

Une autres production du Collectif fort intéressante ! Les mathématiques y sont présentées par leur côté rationnel plutôt que technique. C'est compréhensible, utile et unique. A lire au complet absolument !

FICHE DESCRIPTIVE

1. Informations générales:

a) Nom de la méthode: La méthode des clefs mais le titre du document est: Apprendre à apprendre à lire, quelle méthode?

b) Auteur: S.R.I., méthodologie des méthodes de lecture

c) Année de publication: non mentionnée

d) Adresse: Dépositaire-éditeur S.R.I.
Centre Gabriel Drolin
13, rue de la Commune
44400, Rèze-les-Nantes
France

2- Objectifs pédagogiques et principes annoncés par l'auteur

Cette méthode veut donner les principes d'intervention pour apprendre à lire. Les clefs sont précisément l'expression concrète de ces principes. Cette intervention se base sur l'intelligence plutôt que sur la mémoire mécanique. Même ceux qui ont peu de mémoire pourront faire jouer leur intelligence. Car, s'il est impossible de lire aisément les mots qu'on ne connaît pas ou hors d'un contexte, il est par contre possible, même facile, de deviner un mot connu, surtout s'il est situé dans un contexte illustré. Le raisonnement, la logique, l'intelligence, le permettent:

"Cette méthode rejette donc tout exercice de lecture qui ne serait pas illustré, pré-illustré, tant par le langage oral que par l'environnement, ou par l'image." (p. 2)

3- Description de la méthodologie Leur méthodologie énumère un certain nombre de principes toujours concrets, mais sans que soit donnés des exemples de la démarche. "Pour les besoins de la cause", nous parlerons simultanément du contenu et de la démarche à travers les différentes clefs proposées.

1ère clef - la reconnaissance des 10 sons clefs.
un - on - oi - au - eu - en - ai - an - in - ou

Cette étape est une prise de conscience de l'existence dans les mots de parties sonores dont la reconnaissance est indispensable à la compréhension de leur signification. Elle consiste à acquérir le réflexe de reconnaître, en priorité un seul son. Pour y parvenir, la méthode propose le jeu des 10 cartes. Ces cartes comprennent sur un côté un ou deux dessins d'objets, d'animaux et de l'autre côté un ou deux dessins d'objets, d'animaux et de l'autre côté le son correspondant écrit dans trois calligraphies.

Exemple:

Ce jeu se déroule en trois phases:

- mémorisation des mots retenus pour et par l'illustration côté dessin.

- mémorisation des sons clefs, isolément côté dessin.

- mémorisation des sons clefs sous leur forme graphique, côté écriture.

2e clef - liaison des sons clefs avec les consonnes. Contrairement aux apparences, il est très profitable pour les adultes d'utiliser d'abord les consonnes composées avant les simples. En utilisant les consonnes bl, cr, vr, gl, etc., il est facile, en s'arrêtant à leur décomposition, de réaliser la fonction propre à chacune d'elles, sans se perdre dans les explications. Encore ici, le jeu des 10 cartes sert à la composition des mots.

Exemple:

cl	on obtient ou	clou	
tr	on obtient ou	trou	
cr	on obtient ou	crou	(é)crou
ch	on obtient ou	chou	
m	on obtient ou	mou	

Ces exercices ne sont toutefois utiles que dans la mesure où ils intéressent et peuvent préparer rapidement à la lecture normale. Il ne faut pas être esclave de ces différents procédés, mais s'inspirer de leurs éléments constitutifs comme base solide d'alphabétisation.

3e clef - découverte des parties sonores dans les mots et dans de petits textes illustrés. On attire l'attention à la fois sur la prononciation (bouche) et l'écriture. Pour ce mimétisme, il est conseillé de se mettre face à l'élève si l'on n'a pas de miroir à sa disposition, comme pour les sourds-muets. En faisant voir ainsi la composition et la décomposition des parties des mots, l'élève prend petit à petit conscience de la correspondance de l'écriture avec les organes de prononciation. Cela évite d'utiliser le nom des lettres, surtout des consonnes. Une fois repérées les parties sonores, il faut alors et, alors seulement, reprendre les sonorités de ce mot dans l'ordre normal.

4e clef - lectures préparées, pré-illustrées, accompagnées. En tout premier, le choix des textes doit répondre aux motivations profondes du lecteur; c'est le moniteur qui lit, relit. On peut faciliter l'attention de l'apprenti en le faisant suivre de la pointe d'un crayon: celui-ci le déplace de plus en plus judicieusement en suivant les mots prononcés par le

moniteur. Selon les auteurs, ce procédé est d'une "efficacité irremplaçable". Dans cette méthode l'introduction de l'écriture se fait tardivement. Conçue d'abord pour les itinérants (gitans), il fallait aller au plus urgent, leur donner la possibilité, le goût de lire d'abord. Pour introduire l'écriture, le procédé consiste à écrire en deux couleurs. L'élève change de couleur à chaque syllabe.

"C'est en 1960, que ce procédé a été découvert par un élève retardé. Devant les remarquables progrès en orthographe, d'un élève de dix ans, nous avons été fort surpris d'entendre le garçon nous expliquer lui-même son procédé de travail. En cours d'année, il décida de faire chaque jour, chez lui des "copies", mais aimant les couleurs, il eut l'idée d'agrémenter ses "copies" par de la couleur. Il nous montra avec beaucoup de contentement deux cahiers pleins tout en couleurs". p. 35.

Il faut environ quatre séances avant que le sujet puisse se perfectionner presque tout seul, il pourra alors s'exercer sans nous et la correction, le contrôle sera très rapide. A la première séance, l'élève ne saisit pas ce que nous lui demandons; il écrira en deux couleurs mais changera de couleur n'importe où.

A la deuxième séance, le moniteur demande à l'élève de mieux séparer les bruits des mots par des cou-

leurs. (les syllabes) Nous ne ferons rectifier que quelques mauvaises répartitions des couleurs.

A la troisième séance, il réalise mieux ce en quoi consiste la décomposition des mots: les syllabes. Ce mot de notre vocabulaire pourra alors enrichir le sien.

A la quatrième séance, l'élève ne fait presque plus de fautes. Les erreurs deviennent alors une occasion d'éclaircir quelques notions.

La copie en deux couleurs est un exercice d'attention des plus profitables, à la fois de décryptage de lecture silencieuse, de phonétique, de mémorisation, d'orthographie et d'orthographe.

En conclusion, "dans la méthode des clefs", il faudra faire très attention à ne pas s'arrêter trop longtemps à l'appréhension des clefs de lecture mais bien à se mettre le plus tôt possible à la <u>vraie lecture</u>. C'est à force de s'exercer à bien suivre des yeux le texte écrit, lu sans fautes par un ami que petit à petit la reconnaissance de la pensée de l'auteur sera comprise à l'aide de l'expression écrite. C'est au cours de cette attention soutenue que, presque sans explication, les mécanismes intellectuels nécessaires à la lecture entrent en jeu, sans qu'il soit nécessaire au moniteur de les expliciter

sous d'autres formes ou d'autres exercices.

c) le matériel

Le matériel fourni comprend un seul document qui contient à la fois les principes et les applications concrètes.

4- Commentaires

Cette méthode comporte beaucoup de points originaux qui retiennent l'attention. Elle apporte un éclairage inédit à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec l'avantage marqué de présenter cette acquisition comme quelque chose de relativement simple et faisable. C'est une méthode pleine de vitalité!

Conçue pour une approche individuelle, elle peut aussi s'adapter à un travail de groupe. Leur document contient une partie importante consacrée à l'étude critique des différentes méthodes synthétiques et analytiques.

Trois approches pédagogiques pour l'alphabétisation

Compte-rendu d'allocutions présentées
à l'atelier-thème sur les méthodes
et outils en alphabétisation

Février et avril 1981

Préparé par: Nicole Pothier

chargée de recherche
en alphabétisation

Equipe d'aide au développement

Mai 1981

PLAN

Présentation générale

Introduction

Premier exposé: Un matériel d'alphabétisation en milieu scolaire,

par Micheline Coossa

1. le matériel
2. la façon de travailler avec le matériel
3. un exemple de cette façon de travailler

Deuxième exposé: Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants,

par Aloyse Freitag

Troisième exposé: Le développement de la pensée critique

par Micheline Laperrière

1. L'expérience du Carrefour d'éducation populaire
2. Les objectifs du Carrefour
3. Les fondements du projet d'alphabétisation
4. Notre expérience comme telle
5. La proposition de travail

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Le premier souci de l'intervenant en alphabétisation c'est de connaître et de choisir une méthode:

Affirmation exagérée? Peut-être. Mais à peine

Chose certaine, cette préoccupation occupe une place importante au point parfois de déborder et de devenir <u>la</u> seule préoccupation.

Conscientes de cette demande, nous[1] avons décidé d'accorder une place importante à la question des méthodes, mais aussi- avec la même ardeur- de situer cette question dans l'ensemble des composantes d'un projet alpha pour:

- éviter que la méthode soit la solution ou la cause de tout;
- donner à la méthode la place qui lui revient, au bon endroit.

Brièvement, les différentes composantes d'un projet alpha sont les suivantes:

1. un projet alpha s'articule autour d'objectifs
2. un projet alpha s'adresse à une ou des clientèles spécifiques.

---

1. Le nous est pour Monique Gaudreau, responsable du dossier alphabétisation à l'Equipe d'Aide au Développement, avec qui j'ai formé une équipe remarquable.

3. un projet alpha s'insère dans une structure organisationnelle.

4. un projet alpha nécessite un encadrement et un support tant au plan organisationnel que pédagogique.

5. un projet alpha, dans son déroulement concret, comporte trois temps forts.

5a. la phase pré-alpha qui est une étape d'animation du milieu, de dépistage, de recrutement, d'engagement des formateurs.

5b. la phase alphabétisation comme telle qui est l'intervention auprès de l'analphabète. A cette étape se pose la question des méthodes et des stratégies ou approches pédagogiques.

5c. la phase post-alpha ou évaluation de l'intervention, d'abord au plan des changements et des apprentissages faits par l'étudiant durant l'intervention. Ensuite évaluation de l'ensemble de l'intervention incluant le mode d'organisation les contenus proposés, l'encadrement, etc. Bref, une évaluation en partant du point de vue de chaque intervenant avec une centration sur l'analphabète.

Le texte qui suit traite précisément des méthodes et des approches pédagogiques en alphabétisation. Il constitue un morceau parmi un ensemble... à la fois indissociable et distinct.

INTRODUCTION

Les textes qui suivent sont les comptes-rendus fidèles des allocutions données lors de l'atelier-thème présenté par l'Equipe d'Aidé au développement en février 1981 et repris en avril 1981.

Cet atelier avait pour thème "Les méthodes et outils en alphabétisation" et présentait d'une part des informations sur les méthodes ainsi qu'une analyse critique de ces méthodes, et d'autre part le récit d'expériences variées d'utilisation et de production de méthodes d'alphabétisation.

La variété et la diversité des pratiques en alphabétisation se concrétisent dans trois exposés différents.

Le premier donné par Micheline Coossa, formateur à la C.S.R. de Chambly et co-producteur de matériel d'alphabétisation, relate une expérience d'alphabétisation dans un contexte scolaire. Leur rationnel pour l'élaboration des thèmes, des exercices et du contenu des cahiers repose sur le programme de français pour le niveau primaire. Leur expérience auprès des adultes, leur connaissance du code de la langue et des mécanismes d'apprentissage nécessaires sont venus compléter et colorer le rationnel de départ pour produire un matériel d'alphabétisation pour adultes, varié, clair et complet. Un apport indiscutable à l'ensemble du matériel disponible au Québec.

Le deuxième exposé est celui de Aloyse Freitag, du Ministère de l'Immigration. Cette dernière, en collaboration avec Doris Weber a développé une approche pour l'alphabétisation des immigrants qui arrivent au pays, parfois analphabètes dans leur langue d'origine souvent ne parlant pas et ne comprenant pas la langue française.

En majorité, ce sont les réfugiés du Sud-Est asiatique ("les Boat people") qui ont bénéficié de cette formation.

L'approche mise au point par Aloyse Freitag et Doris Weber vise donc, à l'intérieur d'une période de sept mois, à donner à ces immigrants les bases suffisantes en lecture et écriture pour se débrouiller dans leur nouvelle culture.

C'est une alphabétisation dite "de survie" qui utilise largement les stimulations et le matériel présents dans les situations quotidiennes auxquelles sont confrontés les réfugiés. Elles débutent par une phase de lecture globale en utilisant du matériel "de la rue", projeté sur des diapositives. Ce matériel est d'abord reconnu globalement, ensuite découpé et analysé. Quant à l'écriture, elle occupe une place relativement peu importante: l'objectif visé étant d'arriver à écrire son nom et à compléter une fiche d'identité simple. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas traité simultanément. Toute leur démarche s'appuie sur une réflexion et une compréhension aigue au plan linguistique et pédagogique des apprentissages en lecture et écriture.

Le dernier récit d'expérience est celui de Micheline Laperrière du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles. Sa pratique d'alphabétisation s'inscrit dans une intervention de groupe, avec un encadrement et un contexte différents de l'alphabétisation en milieu scolaire.

Cette situation n'est pas anodine puisque l'analyse que Micheline Laperrière fait de son milieu l'amène à définir clairement l'alphabétisation comme le développement de la pensée critique. Le "tour de force" précieux que l'équipe du Carrefour a réussi (et réussit encore...)

c'est de définir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme indissociable de l'articulation de la pensée exprimée dans la parole et l'écrit.

La dichotomie trop classique "alphabétiser ou conscientiser" est ici dépassée puisque la maîtrise du code ne peut se faire sans le développement de la pensée qui -à son tour- doit apprendre à voir et à nommer la réalité environnante.

"Avant je jonglais, maintenant je réfléchis", a dit une participante à l'atelier d'alphabétisation. Elle n'est pas forcément devenue militante, ni politiquement très engagée, mais elle a pris un peu plus de pouvoir sur sa vie: elle est devenue un peu moins aliénée. Quelque chose s'est enclenché !

Ces trois expériences traduisent des différences marquées à plusieurs points de vue.

L'intérêt de les présenter ainsi juxtaposé réside précisément dans la comparaison entre ces différences. Ces trois approches concrétisent des choix des objectifs, bref des projets alpha diversifiés... mais la qualité constitue la trame commune à l'une comme à l'autre...

Un matériel d'alphabétisation en milieu scolaire

par

Micheline Coossa
formateur en alphabétisation
à la C.S.R. Chambly et
co-producteur du matériel

Produire du matériel est une "entreprise" d'apparence relativement anodine. A l'usage pourtant, on s'aperçoit rapidement que ça demande beaucoup de temps et d'énergie tant au niveau de la conception même que de la réflexion préliminaire et ensuite de la production comme telle.

En 1976, j'enseignais avec bien peu de matériel en main et encore moins avec du matériel en accord avec les programmes du Ministère. Nous avons alors demandé et obtenu une subvention de la DGEA pour produire un matériel adapté aux sigles Fr. 300 à 305.

Au départ, nous pensions réaliser dans la même année tout le matériel. Cette année-là nous avons réussi à mener à terme le seul Fr 300; nous y avons consacré au moins 500 à 600 heures. C'était donc beaucoup plus que les prévisions initiales et il nous était très difficile de l'évaluer à l'avance.

1- Le matériel

Dans les faits, nous avons produit le matériel pour le sigle Fr 300 et Fr 301; Fr 302 et Fr 303 sont terminés au plan de la conception et de la production, mais la mise en marché n'est pas complétée; quant à

Fr 304 et Fr 305, nous les réalisons présentement.

Pour le sigle Fr 300, nous l'avons produit il y a maintenant quatre ans et nous constatons -à l'usage- qu'il n'est pas conforme à la ligne des autres sigles. Pour cette raison, nous souhaitons le reprendre pour le rendre congruent avec la série Fr 301-305.

Pour le sigle Fr 301, il est complet et disponible- Le matériel comprend:

- cinq cahiers thématiques portant sur l'ensemble de la vie des gens. Ce sont: le travail, les loisirs, la maison, le milieu urbain et le monde rural. Chaque thème contient des textes qui sont en fait des sous-thèmes.

- un cahier de lecture qui ramasse des textes supplémentaires. Ces textes sont bâtis de manière adaptée aux étudiants qui débutent en lecture: la longueur des phrases, le choix et la variété des mots sont assez rigoureusement contrôlés. Il faut bien se rendre compte que les journaux et les livres sont souvent trop complexes et trop difficiles pour des débutants. Nous avons donc soigné cet aspect particulièrement. Un total de 36 textes additionnels composent ce cahier; chaque texte étant accompagné d'un "exercice de compréhension" sur ce texte.

- un guide du formateur, complément indispensable puisqu'il contient les fondements de l'approche, la logique de notre démarche, de même que "l'esprit de travail" que nous souhaitons promouvoir par ce matériel.

Pour les sigles Fr 302 et Fr 303, nous avons aussi cinq grands thèmes, traités par des sous-thèmes. Le format est cependant différent: au lieu de produire cinq gros cahiers, nous avons fait 12 petits cahiers par sigle qui contiennent chacun un texte avec du travail complémentaire de vocabulaire, syntaxe, etc... Cette formule des petits cahiers est plus souple et plus facile à travailler.

Nous avons maintenant 4 cahiers complétés et 3 autres le seront bientôt. De plus, la série comprendra:

- un cahier de grammaire, homophone, conjugaison
- un cahier portant sur les techniques
- un guide du formateur

Pour les sigles Fr 304-305, nous produisons 8 cahiers par sigle. Chaque sujet est traité plus en profondeur, plus étoffé parce que les étudiants ont "plus de moyens".

Ce matériel doit servir de point de départ pour susciter des discussions, des démarches, des questions. La population à laquelle nous avons affaire est très hétérogène: ce sont des hommes et des femmes âgés de 18 ans à 65 ans; ils sont sept ou huit par groupe en Fr 300 et 301. Dans les autres sigles, le nombre varie de 10 à 15 étudiants. Les intérêts communs sont difficiles à faire ressortir pour vraiment rejoindre tout le monde, mais d'autre part, les expériences différentes sont précieuses pour les uns comme pour les autres.

La façon de travailler avec le matériel

Notre façon de travailler est basée sur le programme de français à l'élémentaire, du moins dans son "esprit". Nous n'avons rien

inventé, mais nous nous sommes appropriés ce programme dans les habiletés à acquérir. Le tableau 1 présente bien la structure du programme qui constitue la base et le fondement de notre façon de travailler.

Le premier but est la communication: parler pour être compris et comprendre les messages donnés. C'est une interaction continuelle: savoir lire, c'est savoir comprendre un message écrit.

Comment s'y prendre pour développer de telles habiletés en lecture et écriture?

Le tableau 1 nous l'indique:

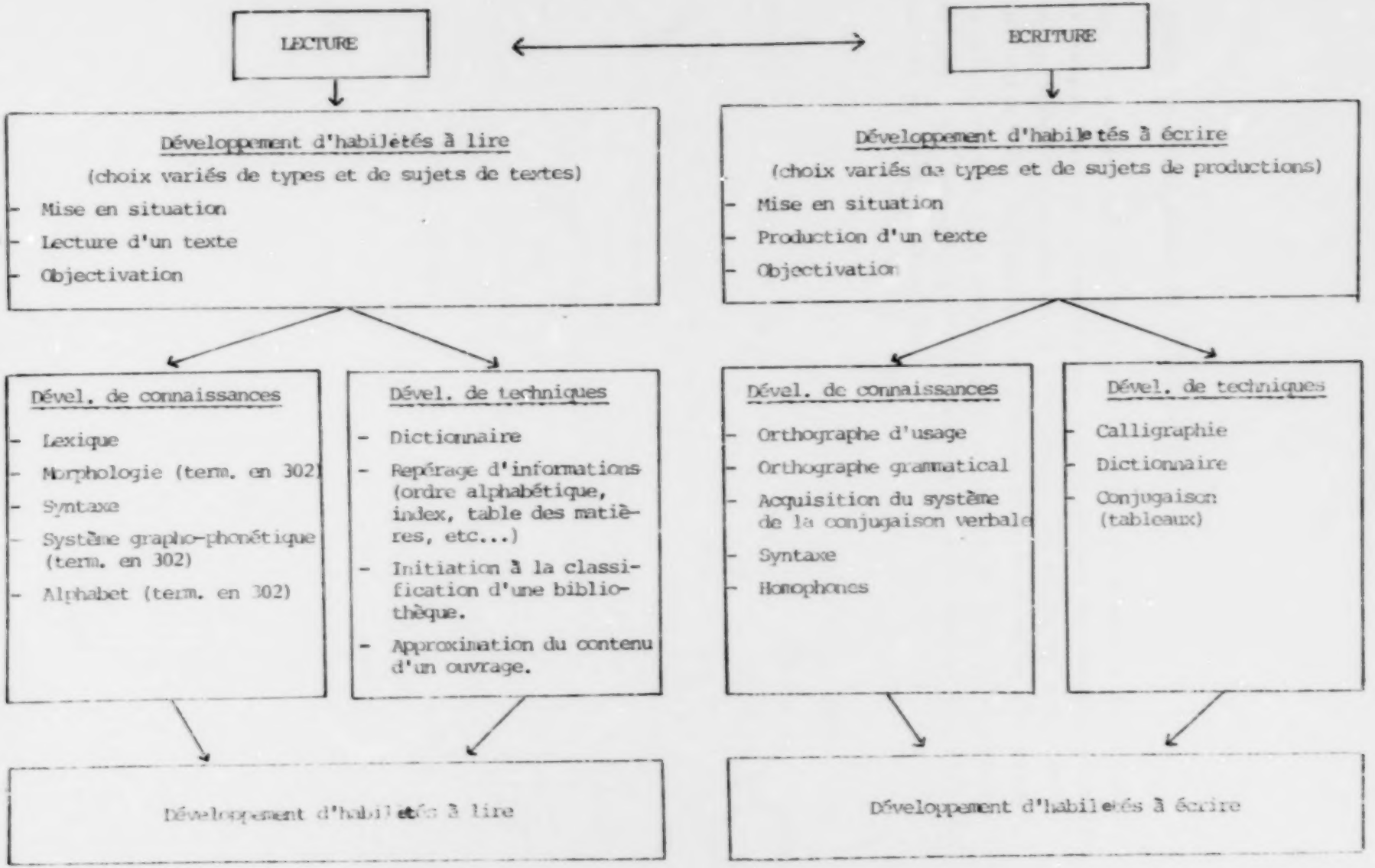
- par un choix varié de types et de sujets de textes
- par une mise en situation: lire un texte donné dans un but précis
- ensuite lecture du texte
- enfin, on revient pour s'assurer que le message a été compris. C'est l'objectivation

Dans cette situation, l'étudiant s[illegible]te qu'il lui manque des connaissances et des techniques [illegible]re. Il doit alors les développer mais toujours dans le [illegible]enter et d'améliorer son habileté à lire. Pour l'écriture, c'est la même chose.

Le développement des connaissances et des techniques visent toujours à accroître son habileté à lire et à écrire dans le but ultime de mieux communiquer avec les autres. Le tableau 1 détaille les connaissances et les techniques utiles à maîtriser.

Tableau 1

NOTRE PROGRAMME DE FRANCAIS



3- Un exemple de cette façon de travailler

Nous présentons ici une première description générale des différentes étapes suivies, laquelle est complétée par un exemple concret autour du thème "Le travail", à l'intérieur du sigle Fr 301. Ce dernier texte fait fréquemment référence au cahier-thème "Le monde du travail", un des cinq cahiers pour le sigle Fr 301 et au cahier de lecture. Le lecteur qui a ces cahiers en main pourra s'y référer; sa lecture en sera simplifiée.

SEA Chambly
Gérard Filion

Document fourni par
Micheline Coossa

Notre programme de Français

A. Introduction au sujet

Exemples:
- échange oral à partir de questions préparées.
- lecture d'un article de revue ou de journal.
- visite dans un endroit public (le C.L.S.C. du quartier).
- une émission de télévision.

B. LA LECTURE

1. Développement de l'habilité à lire

a) Mise en situation de lecture

C'est l'intention qu'on a en proposant un texte à lire aux étudiants.

Exemple: "Tu aimerais savoir quoi faire quand tu te présentes à un bureau de la main-d'oeuvre. Lis ce texte.

Après ta lecture, tu m'expliqueras quelles sont les étapes que tu dois suivre pour réussir ta démarche."

b) Texte.

- Lecture d'un texte à caractère
  - informatif
  - poétique ou ludique
  - expressif
  - incitatif

Exemples:

informatif:
- article de journal ou de revue
- courte biographie
- dépliant d'information

poétique ou ludique:
- récit, anecdote amusante
- roman
- bande dessinée
- poème

expressif:
- message personnel
- lettre
- carte postale, carte de souhait
- courrier de lecteurs

incitatif:
- recette
- mode d'emploi
- affiche
- itinéraire

- Il est très important de varier les types de texte et les sujets.

NOTE: Les texte fournis répondent à certains critères de lisibilité.

c) L'objectivation du texte par rapport
- au contenu (information)
- à la forme (sens)
- au besoin (réaction du lecteur)
- situation

2. Développement de connaissances. (lecture)

Le développement des connaissances par rapport à la lecture se fera en fonction des besoins créés par cette même lecture. Ces connaissances seront ensuite réinvesties dans une lecture subséquente.

a) Lexique

- les mots: mots usuels nouveaux du vocabulaire actif et passif de l'étudiant (terminal en FR. 302)

(L'échelle de vocabulaire tirée du dictionnaire fondamental de Georges Gougenheim est une bonne source à consulter).

Gougenheim, Georges, Dictionnaire fondamental de la langue française, édition Didier internationale, Paris, 1958.

- les expressions particulières (FR. 303-304-305)

Exemples: filer à l'anglaise
en perdre son latin
à une vitesse de tortue

- les dérivations lexicales

Exemples: _ dé _ défaire, dégonfler
_ in/im _ incapable, impossible
_ ier _ fermier, ouvrier
_ eur/euse _ coiffeur, balayeur
_ ette _ tablette, côtelette

b) La morphologie

Observation de la forme des verbes selon la personne, le mode, le temps. (terminal en FR. 302)

c) La syntaxe

L'ordre des mots, la ponctuation.

d) Le système grapho-phonétique

Construction du sytème de correspondances graphèmes-phonèmes ou syllabiques. (terminal en FR. 302)

e) Alphabet

Intégration de l'ordre alphabétique (terminal en FR. 302)

3. Développement de techniques (lecture)

Le développement des techniques se fait suite aux besoins manifestés pendant une lecture et pouvant mener à une meilleure compréhension.

a) Dictionnaire

b) Repérage d'informations par le recours à l'ordre alphabétique, à l'index, à la table des matières.

c) Initiation à la classification dans une bibliothèque.

d) Approximation du contenu d'un ouvrage.

C. L'ÉCRITURE

1. Développement de l'habilité à écrire

L'étudiant devrait avoir l'occasion de composer le plus souvent possible.

C'est à travers ces compositions que le formateur pourra aider l'étudiant à mieux comprendre les règles de la communication écrite.

Il doit y avoir une relation étroite entre les divers types de communication. L'étudiant écrit pour être lu et lit pour connaître ce qu'un autre a écrit.

L'étudiant sera amené à composer des textes de types variés et sur toutes sortes de sujets.

a) Mise en situation

C'est l'intention qu'a l'étudiant en écrivant un texte.

Exemple: "Tu veux réconforter ton ami qui est à l'hôpital. Écris-lui une carte d'encouragements et de souhaits de prompt rétablissement.

b) Texte

- rédaction de textes à caractère

expressif, poétique, ludique:
- affiche
- carte (de souhaits, de remerciements)
- message interpersonnel (mots, billet)

incitatif:
- l'affiche
- la consigne
- l'invitation (carte, billet, lettre...)
- la pétition

informatif:
- l'affiche
- le compte-rendu d'événements
- le questionnaire (répondre à...)
- le message interpersonnel
- la légende au bas d'une illustration

c) Objectivation du texte par rapport

- à l'intention d'écriture
- au contenu
- à la forme

NOTE: La longueur et les exigences par rapport aux productions progressent avec les niveaux.

2. Développement des connaissances

Le développement des connaissances doit se faire en fonction des besoins qu'ont les étudiants d'améliorer

leurs productions. C'est dans ces productions mêmes que le formateur puisera les éléments de connaissance à enseigner. De plus ces nouvelles connaissances seront aussitôt réinvesties dans de nouvelles productions. Par exemple, on n'enseigne pas la conjugaison ou la grammaire pour elles-mêmes mais parce qu'elles aident l'étudiant à mieux écrire donc à mieux communiquer.

a) Orthographe d'usage: mots usuels (plus la forme féminine et plurielle des mots variables) susceptibles d'être utilisés en situation de pratique d'écriture.

L'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française et L'Acquisition orthographique du vocabulaire oral de Robert R. Préfontaine sont de bonnes sources à consulter.

Rappelons que le vocabulaire à acquérir en écriture est beaucoup moins large qu'en lecture.

Exemple: à la fin du FR. 302, l'étudiant devrait reconnaître environ 600 mots nouveaux (en plus des 800 mots acquis en FR. 300 et 301) alors qu'il devrait savoir écrire environ 500 mots.

b) Orthographe grammaticale

c) Acquisition du système de la conjugaison verbale

d) Syntaxe

e) Les homphones a/à, ma/m'a, etc...

3. Développement de techniques

a) Calligraphie

b) Dictionnaire (repérage d'informations graphiques)

c) Conjugaisons (Utilisation de verbes modèles. Des tableaux sont dressés au fur et à mesure que le système de la conjugaison verbale est objectivé.

Fr. 301 5/11/80

Thème : Le travail

Plan de cours

☼ → devoir lire
⁄ → devoir écrire

1. Mise en situation (échange oral)

a) Quel est le travail qui occupe la plus grande partie de ta semaine (à l'extérieur ou à l'intérieur de la maison)

b) Est-ce que tu as déjà été en chômage?

c) Si oui, qu'est-ce que tu as fait pour continuer à vivre?

1. monétairement.

2. Voici un texte où l'on raconte l'histoire d'un homme qui a perdu son emploi. → verso

☼ Texte: "L'assurance-chômage" p. 29 dans le cahier de lecture. (lecture individuelle)

3. As-tu bien lu? questions sur la compréhension à répondre individuellement p. 30

4. Parlons-en!

~~a) As-tu aimé le texte que tu viens de lire?~~
~~Expliquer.~~

Fr. 301 5/11/80

a) Quels renseignements ce texte t'apporte-t-il ?

b) Est-ce que tu as appris quelque chose de nouveau en lisant le texte ? Quoi ?

c) - À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a des problèmes dont tu voudrais parler plus à fond ?

- Est-ce qu'il y a d'autres renseignements que tu voudrais connaître et que tu ne trouves pas dans le texte ?
- Lesquels ?

5- **Lexique**

a) Exercice pour mieux comprendre le vocabulaire du texte. cf. feuille
tout en perfectionner la lecture.

b) Images-mots : Le Monde du Travail p. 4-5-6-7

- faire associer les images aux mots
- écrire au tableau les noms de métier des personnes de la classe
- mettre ces mots sur étiquettes et les faire lire plusieurs fois.

c) donner en devoir l'exercice de la p. 9
(5. faire souligner "taillé")

6. La syntaxe

a) Exerc. p. 36 dans Le monde du Travail.

b) Même cahier p. 33-34 : La majuscule et le point

c) Faire relire le 1er paragraphe du texte. Combien y a-t-il de phrases ? Explique.

d) – Exercice de substitution où l'étudiant centrera son attention sur la majuscule et le point

– Exercice présenté sur le tableau (individuel)

Remplace les mots du texte par tes propres mots.

- _____ a perdu _____
- _____ a rempli _____
- _____ recevra _____
- _____ ira _____

7. Le système graphie - phonétique

Cahier Le Monde du Travail : p. 67 et A.
L'exercice B peut être donné en devoir.

8. Morphologie

Même cahier p. 11-12 — Observation

9. Orthographe grammaticale

Prendre les mots de métiers écrits sur les étiquettes et les faire écrire au pluriel

— Complète la série suivante:

des machinistes, les facteurs, ...

10. Orthographe d'usage

a) feuille de formule à remplir.

b) lecture des étiquettes avec mots suivants.

lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche, minute, carte, nous, vous, couture, machine, parole, porte, chèque, emploi.

c) dictée visuelle de ces mots.

11. Techniques

a) P. 69 et 24 A. et B. du cahier "Le Monde du Travail".

b) faire classer les mots des étiquettes par ordre alphabétique (première lettre)

12. **Composition** (individuelle ou collective)

2 à 5 phrases

Sujet

Objectivation

a) Relis ton texte. Est-ce bien ce que tu voulais dire ?
(le formateur peut aider l'étudiant à rendre son texte conforme à son intention en lui fournissant, à l'occasion, un mot ou une expression.)

b) Fais lire ton texte par un autre étudiant. Comprend-il bien ce que tu as écrit ?

Si non, pourquoi ? - parce que tes idées ne sont pas claires ;
- parce que ton écriture n'est pas claire ?

Nom _____ date _____

A. Complète chaque série par un mot de la même famille pris dans le texte.

Exemple : partir, parti, un départ

1. employer, un employeur, un employé, _____.
2. un argentier, l'argenterie, argenté, _____.
3. remplissage, rempli, _____.
4. un formulaire, formuler, _____.
5. une consultation, un consultant, _____.
6. offrir, une offrande, offrant, _____.

B. Complète les phrases suivantes prises dans le texte.

1. Il s'est rendu au bureau de l' _____.
2. Il y a deux _____ d'attente.
3. Roger a perdu son _____.
4. Il ira au Centre de la _____.
5. Il pourra consulter les _____ offres d'emploi.

Nom _____ date _____

Remplis la formule suivante (en lettres moulées) S.V.P.

Nom _____

Adresse _____

Métier ou profession _____

_____

Nom de l'employeur _____

_____

Adresse du lieu de travail _____

_____

~~Les fiches de progression de texte~~

Les fiches de progression.

Les fiches de progression en lecture, pour le français 300 et 301 complètent les documents disponibles. Au début, les étudiants prennent parfois 3 ou 4 sessions pour connaître les "exigences" et atteindre les objectifs, mais à mesure qu'ils progressent, leur rythme d'apprentissage s'accélère aussi. ~~Après le début tout~~ les cours se donnent à raison de 6 heures / semaine.

FRANCAIS 300

FICHE DE PROGRESSION

LECTURE

HABILITES ET CONNAISSANCES

NOM DE L'ETUDIANT: _____ SESSION:

OBJECTIFS	PAS VUS	VUS MAIS NON ACQUIS	ACQUIS
1. Lire un texte de 50 à 75 mots (mots-outils compris). (terminal)			
2. Comprendre un texte.			
a) Reconnaître qu'un texte comprend ou non les informations recherchées (texte à caractère informatif)			
b) Reconnaître, dans un texte, les informations connues et celles qui sont nouvelles. (informatif)			
c) Identifier le ou les héros du récit. (poétique)			
d) Etre capable de dire ce qu'on ressent par rapport aux personnages et aux événements d'un récit. (poétique)			
e) Répondre de quelque façon à une invitation. (incitatif)			
f) Réagir à un message simple.			
3. Reconnaître en contexte de 200 à 300 mots usuels. (terminal)			
4. Reconnaître les 3^{e} personnes du singulier et du pluriel des verbes à l'indicatif présent.			

OBJECTIFS	PAS VUS	VUS MAIS NON ACQUIS	ACQUIS
5. Reconstituer des phrases à partir de mots ou de groupes fonctionnels donnés pêle-mêle.			
6. Connaître la valeur phonétique des graphèmes.			
7. Identifier les 26 lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules). (terminal)			
8. Réciter l'alphabet de mémoire. (terminal)			

FRANCAIS 300

FICHE DE PROGRESSION

ECRITURE

HABILETE ET CONNAISSANCES

OBJECTIFS	PAS VUS	VUS MAIS NON ACQUIS	ACQUIS
1. Former toutes les lettres en minuscules (scriptes ou cursives).			
2. Former toutes les lettres en majuscules (scriptes ou cursives).			
3. Copier des mots correctement.			
4. Copier un message signifiant qui peut être lu aisément.			
5. Ecrire correctement environ 75 mots usuels (+ la forme féminine et plurielle des mots variables) en situation d'écriture ou en dictée.			
6. Lire, reproduire et compléter les séries de groupes fonctionnels suivants:			
a) dét. plur. + nom			
b) dét. fém. + adj. fém. + nom fém.			
c) dét. plur. + adj. + nom			
d) dét. + nom (ou nom propre ou pronom) + être et adj.			
7. Construire une phrase à partir d'un sensemble de mots fournis en utilisant tous ces mots ou quelques-uns.			

OBJECTIFS	PAS VUS	VUS MAIS NON ACQUIS	ACQUIS
8. Composer de courtes phrases signifiantes.			
9. Mettre la majuscule et le point dans la phrase.			
10. Ecrire dans des phrases composées, les noms propres avec une majuscule.			
11. Respecter les espaces entre les mots d'une phrase.			

FICHE DE PROGRESSION

Fr. 301 SAVOIR LIRE

Nom de l'étudiant _____ session _____

Objectifs	Pas vus	Vus mais non compris	compris
Reconnaître en contexte les 500 mots usuels nouveaux (terminal)			
Reconnaître hors contexte les 500 mots usuels nouveaux. (terminal)			
Distinguer si un verbe est au présent, au passé ou au futur.			
Reconnaître les pronoms il, ils, elle, elles, comme pronoms remplaçants de noms-sujets. (terminal)			
Reconnaître les 3^{e} pers. du sing. et du plur. des verbes, au présent de l'ind. (terminal)			
Reconnaître les 3^{e} pers. du sing. et du plur. des verbes, à l'imparfait. (terminal)			
Reconnaître si un ensemble de mots constitue une phrase ou non. (terminal)			
Comprendre un texte de quelques phrases sans majuscules ni points.			
Reconnaître si une phrase est affirmative ou négative.			
Reconstituer une phrase simple à partir de mots pêle-mêle.			
Classer des mots en se limitant à la première lettre de chaque mot.			
Comprendre un texte de 80 à 100 mots, signifiant et lisible. (terminal)			

Fr. 301 SAVOIR LIRE (suite)

Objectifs	Pas vus	Vus mais non compris	compris
A. Dans un texte à caractère informatif:			
1. Reconnaître qu'un texte comprend ou non les informations recherchées.			
2. Reconnaître, dans un texte, les informations connues et celles qui sont nouvelles.			
B. Dans un texte à caractère poétique:			
1. Identifier le ou les héros du texte.			
2. Expliquer le déroulement des actions.			
3. Identifier les circonstances de temps et de lieu.			
4. Être capable de dire ce qu'on ressent par rapport aux personnages et aux événements d'un récit.			
5. Reconnaître si les personnages, les événements ou les circonstances dans un texte appartiennent au réel ou à l'imaginaire.			
C. Dans un texte à caractère incitatif			
1. Exécuter les consignes formulées en tenant compte de l'ordre des actions.			
2. Adapter les consignes selon les contraintes de la situation où il a à les exécuter.			
D. Dans un texte à caractère expressif			
1. Réagir de quelque façon au message (partage ou non du point de vue ou des sentiments).			

FICHE DE PROGRESSION

Fr. 301

SAVOIR ÉCRIRE

Nom de l'étudiant _____ session _____

Objectifs	Pas vus	Vus mais non compris	Compris
Écrire correctement environ 200 mots usuels (plus la forme fém. et plur. des mots variables) en dictée visuelle. (termi)			
Mettre le " S " au nom quand il est employé au pluriel.			
Écrire l'adj. au féminin quand il est employé avec un déterminant et un nom féminin.			
Écrire l'adj. au masculin ou au féminin selon le cas quand il est employé avec "être" et un nom ou pronom comme sujet.			
Remplacer le nom-sujet par il, ils, elle, elles, selon le cas. (terminal)			
Écrire le verbe à la 3^{e} pers. du sing. et du pluriel de l'ind. présent.			
Écrire le verbe à la 3^{e} pers. du sing. et du pluriel de l'ind. imparfait.			
Mettre la majuscule et le point dans une phrase.			
Écrire correctement environ 200 mots usuels en dictée ou en situation d'écriture. (terminal)			
Composer une phrase simple en respectant l'ordre syntaxique (S-V-C ou A). (terminal)			
Reproduire un court texte en ajoutant ou en remplaçant des parties de phrases: noms, adj., verbe, expressions. (ter.)			
Rédiger un texte signifiant de 2 à 5 phrases. (terminal)			
Former toutes les lettres. (terminal)			

Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants

par

Aloyse Freitag,

professeur détaché au
Bureau de recherche en pédagogie
Ministère de l'Immigration du Québec

La situation de travail dans les COFI (Centre d'Orientation et de Formation pour les Immigrants) a été modifiée par l'arrivée en 1975 des immigrants venant du Proche-Orient. Avant eux, les analphabètes étaient rares. Avec eux, nous avons commencé à rencontrer ces problèmes d'analphabétisme. Mais à cette époque, le Ministère de l'Immigration n'était pas très conscient de ces problèmes.

En 1978, je suis arrivée au Bureau de la Pédagogie, la même année d'ailleurs que sont arrivés les "Boat People" du Sud-Est asiatique. C'est à cette époque que le projet a vraiment démarré. J'ai travaillé alors avec Doris Weber.

Au début, nous avons regardé dans les méthodes disponibles pour les enfants, pour les adultes au Québec, pour les immigrants en France; mais rien ne correspondait exactement. Nous avons affaire à des immigrants qui parfois ne connaissent nullement notre graphie, qui n'ont aucune base et qui, de plus, ne parlent pas français. Il y a toujours un décalage entre l'apprentissage oral et l'apprentissage de la lecture/écriture d'à peu près 6 à 8 semaines. Et la durée totale de leur séjour au COFI est de 30 semaines.

L'objectif d'élaboration de notre approche est donc de permettre de vivre ici, de se débrouiller dans notre vie urbanisée, de travail souvent mécanisé, etc

D'où faut-il partir?

On a distingué quatre types d'analphabètes:

1. les analphabètes complets dans leur langue maternelle et seconde

2- les analphabètes en français seulement, mais alphabétisés dans une langue idéographique

3- les analphabètes en français seulement, mais alphabétisés dans une langue syllabique de graphies différentes.

4- les analphabètes fonctionnels dans leur langue maternelle

L'alphabétisation ne vise pas à les intégrer dans un système scolaire, mais répétons-le, à leur apprendre à se débrouiller dans la vie quotidienne. On débute par ce qu'ils ont vraiment besoin de savoir lire rapidement: par exemple, pour se déplacer en métro et autobus, lire le nom des stations, remplir des fiches d'identité, signer son nom. Ces situations concrètes fournissent le matériel de base. Les étudiants apprennent d'abord ces mots globalement, et l'identité entre la classe et le quotidien s'en trouve renforcie.

VOUS SAVEZ LIRE, ÉCRIRE ?

PARLER FRANÇAIS ?

NON ? PARFAIT. SIGNE-LÀ

1. Les dossiers

Ce que nous avons développé Doris Weber et moi n'est pas une méthode mais une approche adaptable. Le professeur doit être actif il doit toujours produire son matériel. Ce que nous proposons se retrouve en septs dossiers... malléables

Dossier 1: la lecture globale

Certains mots sont reconnus globalement même par quelqu'un qui ne sait pas lire. C'est par ces mots familiers que commence l'apprentissage de la lecture. Le choix des mots comme tel va varier selon les gens concernés mais l'important est que les mots vus régulièrement deviennent le matériel de base.

Au début, on montre deux séries de diapositives, l'une contextuelle, i.e. où le mot apparaît situé dans l'ensemble réel où il est vu (ex. le mot métro apparaît sur une diapositive montrant l'affiche métro dans un ensemble d'autres affiches de la rue); l'autre graphie, i.e. où le mot seulement apparaît en gros plan.

Avant de poursuivre, on s'assure toujours d'une bonne compréhension orale du mot considéré.

Le moniteur propose alors une série d'exercices gradués (10 au total) pour s'assurer que les stagiaires détachent le mot du contexte pour se concentrer sur la graphie. Par exemple, à l'exercice 3, le professeur écrit le mot et donne aux étudiants des fiches (qu'ils vont conserver) où sont inscrits les mots des diapositives. Le professeur lit alors chaque mot et l'étudiant doit montrer la fiche correspondante. Et vice versa. L'étudiant apprend donc à associer "son→graphie".

Dossier 2: les textes collectifs

Contrairement au premier dossier qui est utilisé durant les trois premières semaines environ, le dossier 2 est utilisé à différents moments de la démarche.

Les premiers textes contiennent les mêmes mots que ceux du dossier 1. Exemple: moi, aller, métro. Le professeur fait la phrase: Tan Tai prend le métro tous les jours. Les étudiants encerclent les mots connus pendant que le professeur lit la phrase lentement. Ensuite, chaque étudiant lit "pour soi". La lecture individualisée favorise une meilleure compréhension de ce qui est lu, diminue la gêne et la compétition et respecte l'hétérogénéité des groupes dont la progression est variable. L'étudiant lit les mots connus, alors que le professeur lui souffle les mots non-connus; exemple: Tan Tai "prend" le métro "tous les jours". Dans les phrases, les petits mots comme le, un, il y a, sont reconnus d'emblée sans avoir été spécifiquement appris.

L'apprentissage de la lecture conserve un aspect étonnant, imprévisible: on ne sait pas bien pourquoi à un moment donné quelqu'un se met à lire couramment. C'est ce qu'on appelle l'éclosion de la lecture. Dans notre groupe de 8 étudiants, par exemple, 3 ont fait l'éclosion de la lecture, 2 étaient sur le point de le faire et 3 autres sont demeurés au niveau global. Ils apprenaient la technique mais n'avaient pas compris le mécanisme de la lecture.

Le dossier "les textes collectifs" accompagne donc les étudiants tout au long de la démarche et l'utilisation que l'on fait des textes produits varie en fonction de la progression des étudiants. Par exemple, quand on arrive au niveau de la syllabe, d'autres exercices peuvent être faits comme des "textes à trous", des casse-tête de phrases etc.

Dossier 3: du global au syllabique

Ce passage de "son→graphie" et ensuite syllabe ne va pas de soi; il n'est pas automatique. Pour faciliter ce passage, nous introduisons des exercices rythmiques: à chaque son entendu, on frappe dans les mains et ensuite on le traduit pas des bâtons:

rythme de 2: ⌊
rythme de 3: △
rythme de 4: ▭

Ensuite, le professeur écrit la série de mots connus au tableau et demande à l'étudiant de noter les syllabes:

RESTAURANT

Dans ce contexte, la syllabe est phonétique, c'est le "coup de voix"; exemple: téléphone, la syllabe est quelque chose qu'on entend.

Plus tard quand l'étudiant commence à écrire, il faut reconsidérer cette notion de syllabe puisque graphiquement c'est souvent différent de phonétiquement.

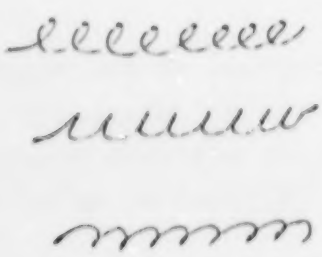
Dossier 4: les préambules à l'écriture

Pour les préambules à l'écriture, les exercices suggérés empruntent au Collectif d'Alphabétisation en France[1]. Au début, l'étudiant

---

1. Pour une description détaillée de cette méthode, voir la fiche descriptive produite par Nicole Pothier. Cette fiche est disponible en s'adressant à l'Equipe d'Aide au développement, 600 Fullum, 10e étage (873-3537), Montréal. Mentionnons aussi que le Collectif d'Alphabétisation a publié tous ses livres chez l'éditeur François Maspero.

trace avec un gros feutre, des formes voisines à des groupes de lettres. Exemple:



pour le groupe des "e" "l"

pour le groupe des "u", "v" "w"

pour le groupe des "m" et "n"

Ensuite, on utilise des crayons plus petits et on introduit un cahier d'écriture. Les exercices proposés alors portent d'emblée sur des mots mais qui n'utilisent qu'un seul mouvement. Les étudiants travaillent avec l'écriture cursive: il est plus simple de séparer ce qu'on a appris à lier que l'inverse.

Pour les exercices d'écriture comme tels, il faut avoir dépassé le niveau global en lecture sinon ça n'a pas de sens.

L'objectif poursuivi au plan de l'écriture est double:

1. que l'étudiant puisse signer son nom: 2. que l'étudiant maîtrise le tracé pour toutes les lettres

Dossier 5: Les sons-clés

Ce dossier est emprunté à une méthode élaborée en France, pour les immigrants toujours, la "méthode des clefs" produite par le SRI.[1] Ceux-

1. Cette méthode a également été décrite dans une fiche descriptive Cependant, cette méthode n'a pas été publiée: elle existe sous la forme d'un texte dactylographié disponible sur demande à l'organisme concerné en France

ci retiennent 10 sons-clés qui sont à la fois difficiles et fréquents. Exemple: les nasales "an" "on" "un", les complexes "oi" "ou" "eux", etc...

Le jeu proposé est le suivant: sur une fiche, on colle au recto une étiquette illustrant un mot et au verso le son-clé inclus dans le mot. Une variante possible du jeu consiste à écrire le mot au complet, avec au verso le son-clé.

On utilise aussi d'autres exercices commes les "mots à trou", le tableau magnétique, etc..

Ce type d'exercice implique au minimum que l'étudiant ait dépassé le niveau global en lecture pour qu'il puisse reconnaître les sons-clés et les voyelles.

Dossier 6: Consonnes et graphies complexes

Pour travailler sur les consonnes et les graphies complexes, on part toujours de l'oral - phonétique. L'étudiant écrit tous les mots qu'il connaît selon les graphies différentes (exemple pour les "f" et "ph"); il se fait lui-même des fiches qui permettent au professeur de réaliser où l'étudiant comprend mal ou bien entend mal. On fait alors de la correction phonétique avec un appui visuel et c'est très bon. A cette étape, il faut encourager l'étudiant à reproduire ce qu'il entend, et après on entreprend le travail de correction pertinent.

Dossier 7: Les documents authentiques

Voilà le dernier dossier et le dossier qui ne finit jamais: il est incomplet et se continue à l'infini. Les documents authentiques ne peuvent pas être envoyés tout de suite dans la classe. Il faut au préalable avoir travaillé avec eux toute une série d'exercices qui préparent. Tout ce qui est authentique n'est pas fonctionnel non plus: ça doit vraiment correspondre à un besoin et on le sent tout de suite si ça ne correspond pas. Ils ont l'air de s'ennuyer et de faire l'activité pour nous faire plaisir. Par exemple: on a travaillé une recette de cuisine. Nous avons commencé par faire la recette étape par étape, ensuite nous avons travaillé les abréviations et nous avons écrit chaque opération, d'abord concrètement et ensuite comme dans la recette.

Exemple: Tan Tai a battu les oeufs Battre les oeufs un à un.

Conclusion

L'oral et l'écrit doivent être plus "mêlés" l'un à l'autre. Maintenant c'est dans ce sens là que je travaille. Et je pense que ça va être utile surtout pour les vrais analphabètes.

Pour se procurer ce matériel, il faut écrire au Ministère de l'Immigration à Micheline Benoît, à la direction de l'information.

Le développement de la pensée critique

Par

Micheline Laperrière,

formateur en alphabétisation
au Carrefour d'éducation
populaire de Pointe St-Charles

Le discours mis autour de l'expérience introduit une distance qui embellit souvent l'expérience dont on parle. C'est l'expérience au-delà de l'expérience. Pourtant dans le déroulement concret, il y a des hauts et des bas.

L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles

L'alphabétisation au Carrefour est une expérience et une pratique d'éducation populaire. Depuis 1978, on a pensé et développé une démarche qui nous semble un bon filon. Au retour chez vous, je ne suis pas sûr que vous allez plus savoir quoi faire. Mais vous allez avoir le goût de faire quelque chose. Notre expérience est pour les analphabètes fonctionnels ou semi-fonctionnels, i.e. qui savent leurs lettres et quelques balbutiements en lecture.

Depuis 2 ans, on est en train d'adapter notre démarche pour les anlaphabètes complets qui ne connaissent ni "a" ni "b". La démarche demeure essentiellement la même, mais des aspects différents s'y greffant aussi.

Nous allons donc ici parler des analphabètes fonctionnels.

Le milieu de Pointe St-Charles

L'analyse du milieu est une condition essentielle pour réaliser le type d'expérience qu'on a fait. Le quartier de Pointe St-Charles est situé dans le sud-ouest de Montréal; c'est une zone de pauvreté depuis très longtemps. Situé près du fleuve, le quartier s'est bien développé. Il y a eu la construction du pont Victoria, le creusage du Canal Lachine qui se sont réalisés à coups de pioches et de sueurs avec des immigrants irlandais qui échangeaient leur travail contre des "coupons" à la Baie. Le quartier est donc habité moitié par des anglophones pas riches et moitié par des francophones. Ou plutôt 40% - 60%.

Ensuite se sont développées une série de petites usines, des "shops" qui maintenant n'arrivent plus à survivre.

La population inactive atteint 27%, avec environ 12 à 20% sur le chômage et plus de 20% sur le bien-être social. Et la proportion de gens sur le Bien-Être s'accroît aux détriment de ceux bénéficiant de l'assurance-chômage.

Beaucoup de familles monoparentales (où la femme est soutien de famille), de plus en plus de maisons pour personnes âgées, sont deux autres caractéristiques du quartier de Pointe St-Charles.

Le taux d'analphabétisme est assez élevé comparé à Montréal. Les chiffres "avoués" et officiels indiquent que 13% de la population ont 4 années ou moins de scolarité et 55% ont 8 années ou moins.

Voilà pour une description rapide de quelques caractéristiques du quartier, sans parler de l'implication de cette situation sur les conditions de vie du quartier.

La démarche d'alphabétisation dans ce contexte possède aussi certaines implications particulières. Le milieu où se déroulent les ateliers d'alphabétisation est un Centre d'éducation populaire administré par des gens du quartier qui forment le Conseil d'administration élu par l'assemblée générale. L'assemblée décide des orientations, des priorités, du budget.

Un programme d'activités est offert par le Carrefour:

- des ateliers de poterie et d'artisanat
- des groupes de travail sur des thèmes:
  - . alimentation
  - . déficients mentaux
  - . femmes dans le textile
  - . alphabétisation
- des soirées d'animation et d'information (par exemple, sur l'obésité)

2- Les objectifs du Carrefour

Les objectifs du Carrefour sont les suivantes:

1. participer à la défense des intérêts des travailleurs qui, dans une société capitaliste sont exploités, au niveau de leur condition de travail, de logement, de santé, etc.

2. permettre aux gens de s'organiser, de se prendre en charge. Nous ne sommes pas un lieu d'action, mais un lieu de réflexion, d'autonomie et de prise de conscience.
   C'est un lieu de rencontre, d'ouverture au milieu d'organisation du milieu pour se donner ensemble des "fiertés" culturelles plus larges qu'une organisation strictement politique.

Cette entreprise représente 10 ans de travail dans le quartier, mais pas 10 années de travail continu en alphabétisation.

Les fondements du projet d'alphabétisation

En alphabétisation, nous sommes passés par toutes les étapes: c'est une expérience dynamique qui permet des apprentissages. La première étape s'est déroulée de 1968 à 1973[1]. C'est l'époque Paulo Freire, où on a essayé de l'adapter ici en le découpant comme un patron qui s'ajuste à n'importe qui et n'importe quoi.

Ça nous a permis de réaliser trois acquis importants qu'on ne veut plus perdre de vue et qui sont les pôles fondamentaux pour qui travaille en alphabétisation.

---

1. Pour un récit exhaustif de l'expérience d'alphabétisation voir le document l'Alphabétisation à repenser écrit par Micheline Lanerrière et Serge Wagner.

1- l'alphabétisation a toujours une fonction idéologique, par le contenu, par le manuel, par l'institution où ça se passe. Tout traduit une façon de pensée qui n'est pas neutre.

Par exemple, si je me considère comme un enseignant, j'ai pris une option: je considère que j'ai un contenu que les gens en face de moi doivent apprendre.

Autre exemple: il n'y a pas de phrase neutre, même les plus anodines en apparence . "Mon bâteau file sur l'eau". Avez-vous un bâteau? La réalité des gens n'est pas celle-là...

2- situer l'alphabétisation dans ses composantes collectives, sociales et économiques. Il faut comprendre les facteurs économiques et sociaux qui ont produit et produisent encore des analphabètes pour arrêter de considérer l'analphabétisme comme un problème isolé et individuel, des "cas".

C'est d'autant plus important que les analphabètes eux-mêmes ont tendance à se culpabiliser.

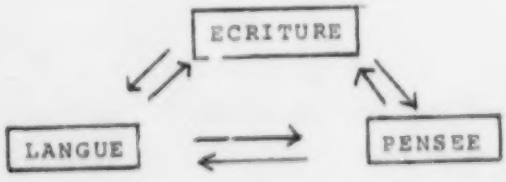
3- Savoir lire et écrire est un droit fondamental au même titre que manger, parce que notre société fonctionne sur l'écrit et savoir lire et écrire c'est aussi savoir parler et réfléchir. Et quand on ne sait pas l'un, on est privé de toute une partie de pouvoir dire la réalité.

l'apprentissage du code ce n'est pas une technique, mais c'est l'apprentissage de la réflexion et de la pensée critique.

4- Notre expérience comme telle

Ma vie dans le quartier m'a permis une certaine lecture de la situation dans ce quartier, nécessaire pour articuler l'expérience.

L'alphabétisation c'est devenir capable de parler, de comprendre un texte, d'organiser le code de façon logique. L'écriture est liée à ce que je veux dire et à ce que je pense, ce qui dessine un trio inséparable:



Et qui exige:

1. un minimum de vocabulaire;
2. un minimum de structures logiques et grammaticales. Ce volet plus "technique" est peu populaire: faire des dictées et des exercices de grammaire est mal vu. Et pourtant c'est essentiel: il faut comprendre la structure de la phrase. Pour que ce soit intéressant, une phrase doit avoir un événement et des acteurs à cet événement. C'est la structure sujet-verbe-complément.
3. il faut avoir quelque chose à dire et comprendre ce que d'autres ont dit. Il faut donc développer la pensée. Face à un texte par exemple, il faut:

1. pouvoir le déchiffrer, le lire techniquement.

2. comprendre ce qui est dit.

3. formuler une opinion sur le contenu véhiculé

4. il faut démystifier la lecture et l'écriture, et réfléchir là-dessus

Le point d'arrivée de la démarche en alphabétisation est d'amorcer une réflexion critique, de récupérer des mots pour dire la réalité, leur réalité, afin de devenir plus autonome. On ne vise pas à en faire des militants politiques, on n'a rien changé à la réalité sociale des assistés sociaux par exemple, mais on espère que les préjugés et les constatations simplistes ne se font plus de la même façon, qu'ils ont développé une attitude réflexive critique.

Notre objectif primordial est de permettre le développement de la pensée critique et du langage, à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'atelier d'alphabétisation est un lieu de développement individuel et collectif.

5- La proposition de travail

Au début en 1978, on cherchait un outil parfait au plan méthodologique et pédagogique. Maintenant, je pense que nous allons en créer

mais ça exige beaucoup de travail d'où l'avantage d'être en équipe et aussi d'utiliser des outils déjà préparés. La démarche qu'on propose est directive dans le sens suivant: on suggère un cadre de travail à l'intérieur duquel doivent se situer les gens. Une fois à l'intérieur bien sûr, beaucoup de choses sont possibles.

Au début, nous présentons aux participants les objectifs de l'atelier et les gens réagissent là-dessus. La page qui suit présente les objectifs de l'atelier comme ils ont été présentés aux gens. Les réactions des gens varient. Par exemple, cette année nous avons trois groupes. Dans le premier groupe, les gens ont dit "D'accord. O.K. on embarque" Dans le deuxième groupe aussi, mais sans savoir trop bien ce que voulaient dire les objectifs. Enfin dans le 3e groupe, on a essayé d'aller un peu plus loin dans la compréhension des objectifs. La discussion se déroule à peu près comme ça:

- "Ca ne vous surprend pas un peu de voir comme objectif "réfléchir sur notre situation d'analphabète"?

- On n'est pas des analphabètes. On vient juste pour se recycler un peu.

- Savez-vous que selon les statistiques officielles, vous êtes des analphabètes fonctionnels?

- "Quoi?"

Quand les gens commencent à avoir plus de moyens, ils peuvent rebondir sur une question. A l'opposé, quand on travaille avec les analphabètes complets, ça ne sert à rien, le premier soir, de les démolir en leur disant

"vous êtes des analphabètes complets, les plus mal pris, les plus démunis de notre société, etc etc.

J'ai un peu poussé la discussion avec eux, mais ils maintiennent qu'ils sont à l'atelier parce qu'ils font quelques fautes.

Puis à la pause-café, quelques événements "merveilleux" se passent.

1. Monique (18 ans) est dans un coin silencieuse,l'air de se cacher. Je vais la voir et je lui dis: "Monique, qu 'est-ce qu'il y a?" - Mes chums sont à l'atelier de cuir à côté et je ne veux pas qu'ils me voient.

2. Une autre femme qui braille. "Qu'est-ce qu'il y a Nicole? -"Si tu savais comme c'est dur pour moi de venir ici ce soir"

3. Un autre monsieur est rouge, rouge. C'est un ancien de l'an dernier: "Ah, il y a assez de monde à soir, je pourrai jamais aller au tableau".

- On va prendre ça tranquillement.

Les gens sont donc "pris" dans ce problème. Mais comment le traiter, je ne le sais pas encore. Je n'ai pas de solutions à l'atelier: je vois les gens comme ils sont et je cherche après comment déboucher. Il faut faire une <u>analyse sérieuse</u>, importante de l'alphabétisation: la première expression est le plus souvent polie et nuancée. Il faut

respecter ça aussi sans s'imaginer que l'expression des gens est fausse. Ce sont plutôt des demi-vérités. Mais c'est aussi ce qu'ils pensent profondément.

Les occasions doivent être suscitées et les temps de réflexion prévus. A la fin de la soirée, je dis:

> "Ça l'air de vous surprendre que je vous dise que vous êtes considérés comme des analphabètes fonctionnels. Peut-être qu'un soir, on pourrait écouter un film qui a été fait justement sur l'alphabétisation. C'est le film "J'ai pas mes lunettes".

Je me rendais compte à ce moment comment ils étaient incapables d'analyser leur image parçe que trop chargée émotivement.

Dans chaque atelier, il y a donc toujours un temps où on aborde les questions:

1. de difficultés graphiques, de vocabulaire
2. de logique du code:

- la phrase: sujet
  verbe
  complement

- notion de temps:
  présent
  passé
  futur

- les adjectifs: avoir des mots pour dire plus que 1 ou 2 choses (beau, laid: correct/pas correct).

3. un temps aussi pour bâtir des textes individuels et collectifs, à partir d'un thème.

Le choix du thème de travail

Le choix du thème de travail se fait à partir de ce qui les intéresse, de ce qui est important dans leur vie. Par exemple: les enfants, le travail, la santé, les femmes et ... l'alphabétisation au Nicaragua. Ce dernier thème est apparu parce que je leur avais dit que j'étais allée rencontrer un commandant sandiniste.

Ca me permet ici de mentionner un point tout à fait important: les participants de l'atelier sont au courant de tout ce que je fais en alphabétisation. Ils savent, par exemple, que je suis ici ce matin: ils savent aussi que je vais distribuer des textes. C'est tout à fait important. Dans notre démarche, nous les considérons comme des interlocuteurs: ce ne sont pas des analphabètes qui sont devant moi, mais "du "monde" que je rencontre deux fois la semaine. Eux me disent ce qui se passe à la maison, au travail et moi je leur dis ce qui se passe à l'atelier d'alphabétisation. Nous les considérons comme des interlocuteurs capables de réagir et de comprendre.

Nous avons donc parlé du Nicaragua et ça nous a amenés à faire beaucoup de choses et l'occasion aussi de leur dire qu'il existe aussi dans ce pays des analphabètes. En même temps au Carrefour se passait

un encan pour la constitution d'un fond de grève. On en profite pour parler d'alphabétisation, on fait des affiches, des annonces (sans faire de fautes) et on organise une vente de crayons. Ça été un éclatement de la conscience d'être analphabète: aller dire devant tout le monde "nous sommes analphabètes et nous sommes chanceux d'être dans un centre d'éducation populaire qui s'en occupe. On nous demande de les appuyer pour qu'eux aussi au Nicaragua aient la même chance.

On ne se faisait pas d'idée: la vente de crayons a rapporté 75,00$ mais quel événement dans l'atelier.

Cette année, forts de notre expérience antérieure et aussi pour faciliter la coordination des trois animateurs, nous avons choisi le premier thème: le travail. (D'autres thèmes s'en viennent que les gens ont choisi: les conditions de vie dans le quartier, les causes de l'analphabétisme).

Les erreurs aussi sont nombreuses: on est jamais sûrs de nos acquis et ce n'est pas une méthode qui va nous l'assurer. C'est l'analyse et la réflexion jour après jour sur les réactions des gens qui sont nos guides. Le thème le travail est un exemple frappant d'une grosse erreur...

J'avais fait un texte sur le travail pour ajouter une dimension à la discussion. Le texte porte sur les différents types de travail (Ce texte de fait posait la question du travail des femmes) (Lise est couturière ... Aline travaille dans une usine) et la question des salaires; un participant lance: "moi je connais des femmes dans les usines qui gagnent 400,$ par semaine"- T'es pas fou toé.

2.4 annexe

2.4.1 *CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE*
ATELIER D'ALPHABETISATION *novembre '78*

THEME: LE TRAVAIL

LES DIFFERENTS TYPES DE TRAVAIL

Lisa est couturière et travaille à la maison. Elle décide de son travail; quand elle commence à travailler, quand elle finit, comment elle travaille. C'est aussi elle qui décide combien elle demande pour tel morceau, ou tel autre. Elle est seule à la maison, donc elle n'a pas de compagnons ou de compagnes de travail. Elle prendra ses vacances quand elle en aura le goût. Cependant si elle est malade, son travail ne se fait pas, l'argent ne rentre pas.

Aline travaille dans une usine qui prépare des aliments. Elle se lève très tôt le matin car elle doit être à l'usine à 6h30. L'usine n'est pas très grosse; elle compte une cinquantaine de travailleurs et travailleuses. C'est le contremaître qui décide où chaque ouvrier ou ouvrière travaille. Les heures sont longues: 7h30 à 4h00. Il n'y a pas de syndicat à l'usine. Le salaire fixé est le salaire minimum. Aline croit qu'elle n'aura pas de longues vacances parce qu'elle vient juste de commencer à travailler dans cette usine.

Claude travaille dans une boulangerie. Les conditions de travail sont pénibles; les heures sont longues. La chaleur est suffocante et le travail est dur. Claude transporte sur ses épaules de grands sacs de farine. C'est très lourd. Il discute souvent avec ses collègues des conditions de travail et des risques d'y laisser un peu de leur santé. A la prochaine assemblée du syndicat ils en discuteront.

A ce moment, j'interviens pour donner une information objective: "On sait que les femmes dans le textile sont les moins bien payées, les plus exploitées et où la syndicalisation a été la plus difficile. Mais la dispute repart de plus belle. Je dis on va passer à Claude (voir le texte), ça va se calmer. Mais là, c'est la question des syndicats qui est ressortie. La chicane. Une partie de l'atelier ne disait rien et j'étais incapable de contrôler ce qui se passait.

Finalement, le cours se termine. Je suis toute à l'envers, découragée. Tranquillement, je reprends les choses une à une:

1. les gens ne connaissent pas d'emblée ce qu'est la réflexion critique

2. ils disent leur opinion, en sortant tout ce qu'il faut pour "fermer"l'autre.

3. d'habitude dans ces cas-là, on dit "tout le monde a droit à ses opinions." Mais moi, je ne peux pas dire ça puisque je les engage dans une démarche de réflexion critique. I's doivent faire un apprentissage ladedans.

A la réunion suivante, je ramène autour de "réfléchir" de façon critique, ça implique quoi?

1. écouter le point de vue de l'autre;
2. objectiver sa pensée et aller au delà

Je m'embarque dans une démarche où j'accepte que d'autres viennent à mon atelier. Tout ce qui peut permettre de sortir de notre petite pensée et qui semble nécessaire et bienvenu.

Mais à chaque fois, toute démarche à l'atelier devient une démarche écrite, pour les analphabètes fonctionnels. Alors la démarche de réflexion critique est intimement liée à l'apprentissage du code de lecture et d'écriture. Les fautes remarquées dans les textes donnent des contenus, des exercices de correction nécessaires. Je travaille aussi sur la structure des phrases pour les rendre les plus simples possibles, éliminer les "que", etc.

L'essentiel que j'ai compris dans mon erreur sur le texte du travail, c'est que le groupe était trop neuf. Le texte supposait qu'ils puissent exprimer clairement leur idée et être moins agressif face aux autres. A chaque semaine, il faut faire une lecture de l'atelier:

- de la cohésion du groupe
- des connaissances grammaticales
- de la compréhension des objectifs de l'atelier

Les questions

Sur le recrutement

- par le détectage "porte à porte"
- par les organismes (ex. la clinique médicale

. curé

. bien-être social

. travailleurs sociaux

Les analphabètes ont collaboré à la mise sur pied du Carrefour d'éducation populaire pour avoir "une école à eux".

Sur le nombre d'heures:

2 sessions de 15 semaines; 5 heures par semaine

Sur le point d'arrivée:

ne plus être analphabète; i.e. se débrouiller avec un papier, le comprendre, pouvoir écrire un petit mot simple et poser des problèmes de réflexion. L'alphabétisation suppose à la fois le code et l'exercice de la pensée.

Cette démarche se fait en trois ans.

Sur les abandons:

il y en a, mais ça tourne autour de la maladie ou du travail le soir.

Ce type de travail, c'est une tâche, mais c'est

aussi constamment de la réflexion.

Vous trouverez en annexe une série de textes rédigés par les participants aux ateliers d'alphabétisation et qui illustrent la démarche explicitée par Micheline Laperrière.

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE — septembre 1990

ATELIER I - ALPHABETISATION

Les objectifs de l'atelier I

. Apprendre à lire et à écrire, et plus précisément cette année, apprendre à bâtir ses propres textes.

. Réfléchir sur notre situation d'analphabètes et nos conditions de vie (travailleurs, assistés sociaux, chômeurs...)

. Réfléchir de façon critique, à partir de notre propre connaissance, celle des autres; en d'autres mots, apprendre à se faire sa propre opinion, à se faire une idée.

Carrefour d'Education Populaire
Atelier 1 - alphabétisation
4e semaine

PHRASES COMPOSEES A LA SUITE DU FILM

"J'ai pas mes lunettes".

- J'ai bien aimé l'homme qui a dit: "Je suis content d'aller à l'école pour apprendre à lire et à écrire".
- Ce qui me frappe le plus, c'est que dans les écoles, on forme de plus en plus des illettrés.
- Quand un enfant bloque, on doit s'en occuper plus qu'un autre. Je suis trop vieux pour débloquer.
- Comme le gars dans le film, je ne suis pas trop vieille pour apprendre à lire et à écrire.
- A partir du film, je pense que je ne suis pas trop vieux pour apprendre.
- J'ai été intéressée par le film parce que je me suis aperçue que les gens qui ne savent pas lire étaient malheureux.
- Le film que j'ai vu hier, nous a raconté qu'il y a des personnes qui

.../3

ne savent pas lire ni écrire. Pour moi, je crois que le problème commence à l'école.

- J'ai aimé quand on a expliqué qu'il y avait beaucoup d'analphabètes qui ne savent pas lire et écrire.

Je viens à l'atelier pour perfectionner le français, parce que je l'ai oublié. J'ai de la difficulté à parler, comprendre et surtout à écrire.

.../4

CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE DE POINTE-ST-CHARLES

ATELIER D'ALPHABETISATION

Texte sur les femmes

Etre une femme, c'est une responsabilité. Il y a plusieurs années, il fallait obéir à son mari, avoir des enfants et faire "son devoir conjugal", rester à la maison, aller à l'église, faire 50 métiers: cuisinière, laveuse, garde-malade, repasseuse, bonne à tout faire et surtout ne pas sortir. Aujourd'hui, on se transforme graduellement; on pense que l'homme et la femme peuvent se parler, s'expliquer, décider ensemble. On pense qu'on peut choisir d'avoir ou de ne pas avoir des enfants. On peut avoir la foi sans aller à l'église. On pense qu'on peut faire partager les "50 métiers" avec la famille. On pense que les femmes peuvent étudier, choisir le métier qu'elles veulent.

De nos jours, la femme estplus au courant. Elle commence à se déniaiser. Elle sort plus souvent. Elle se renseigne.Elle est plus indépendante, donne plus son idée, prend plus ses droits.

De plus en plus, la femme est obligée d'aller travailler à cause du coût de la vie: on ne peut plus joindre les deux bouts mais ça cause beaucoup de problèmes: comme on n'a pas de garderie, il y a le problème des enfants. Des fois, les relations entre l'homme et la femme ne sont pas faciles; on ne se partage pas les tâches de la maison.

CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES
ATELIER D'ALPHABETISATION

phrases rédigées à la suite du video

1. Ce que je n'ai pas aimé: c'est de voir que les femmes font tout dans la maison. Mais le mari devrait partager l'ouvrage.

2. Ce n'est pas la place des hommes de faire le ménage à la maison. C'est plutôt aux femmes à faire le ménage.

3. Les femmes veulent se développer mais ne trouvent pas les moyens.

4. Quand la femme va travailler en dehors, elle fait le même travail qu'à la maison.

5. Une femme ce n'est pas une esclave mais les hommes non plus.

6. La femme travaille comme un homme pour vivre.

7. On devrait mettre les hommes à l'ouvrage dans la maison.

8. La femme a assez de travailler à la maison sans aller travailler en dehors.

9. J'ai trouvé le film bon, je me suis aperçue que nous sommes exploitées.

10. La femme fait le même ouvrage à la maison qu'en dehors.

11. J'ai trouvé le film très bon pour la femme qui travaille en dehors, surtout à cause du salaire qu'elle a besoin pour les enfants.

Carrefour d'Education Populaire

Atelier I - Alphabétisation

Premières [illegible]

. Moi, j'aime mon travail à l'hôpital, sauf que je m'[illegible] avec ma compagne de travail parce qu'elle parle "anglais".

. Je travaille dans une compagnie d'assurances où je fais du classement.

. Je trouve que travailler c'est un moyen pour que la vie soit plus facile à vivre. Je fais du bénévolat pour améliorer mon écriture.

. Je suis responsable d'un organisme populaire qui a pour objectifs:

- regrouper du monde
- échanger ensemble afin que les gens connaissent les organismes du quartier.

. Je n'ai pas d'instruction et c'est difficile de remplir des formules

pour travailler.

. Moi, je ne travaille pas parce que je suis malade. Je voudrais travailler si j'étais capable mais mon état de santé ne me le permet pas. Je voudrais travailler pour gagner de l'argent parce que je pourrais vivre mieux.

. Je suis maître-éclusier à St-Lambert. Je dois vérifier les navires qui passent à la première écluse. C'est la vérification à la première écluse qui est importante: je vérifie les tirants d'eau avant et arrière et aussi je vérifie si le navire est bien équipé pour passer aux autres écluses. C'est moi qui suis responsable des navires qui passent à l'écluse de St-Lambert.

. J'aime travailler comme aide-laitier parce que je vois beaucoup de gens mais ce n'est pas payant.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION AUX ADULTES
EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

EPISODES DE VIE PEDAGOGIQUE.

LEGERS ET IMAGES

PREPARES PAR:

Nicole Pothier, chargée de recherche

1981-06

Susciter une réflexion autour des pratiques pédagogiques de formateurs est une chose sérieuse; interroger certaines attitudes pédagogiques aussi. A l'occasion des sessions de formation organisées par l'Equipe d'aide au développement, plusieurs stratégies sont proposées aux participants. Certaines prennent la forme de jeux de rôle, de discussions en équipe autour de thèmes précis, etc. Toutes ces approches ont en commun un caractère logique, raisonné, congruent et cohérent.

D'autres stratégies proposées ont un caractère plus impressionniste, plus léger d'apparence plus analogique ou suggestif. Ce dernier type de stratégie, bien que moins fréquent, occupe aussi une place de choix. Sa fonction est différente du premier type de stratégies puisqu'elle s'adresse davantage à l'image mentale, aux représentations de l'hémisphère gauche pour reprendre la division désormais classique proposée par Watzlawick dans son livre Le langage du changement.

LA CARICATURE

Le présent texte raconte, et surtout illustre, l'utilisation d'une caricature comme point de départ à l'énoncé de réflexions pédagogiques.

Cette car[illegible]est tirée du livre Immigration et formation, publié par le C.L.A.P. (Comi[illegible]la liaison de l'alphabétisation et la promotion). Elle est présentée à la [illegible]

Lors de la session, la caricature est distribuée à tous les participants avec la seule consigne de commenter l'image. Le premier type d'utilisation consiste à simplement afficher les caricatures commentées qui dessinent la toile de fond colorée et humoristique à un travail plus approfondi. Ces caricatures servent souvent comme exemples concrets et références immédiates à des remarques faites tout au long de la session: on s'y refère, on en rit, on approuve, etc.

Un second type d'utilisation part des commentaires exprimés par les participants pour développer certains thèmes. Par exemple: la place réelle que l'analphabète peut prendre dans son apprentissage: jusqu'où et comment lui faire confiance.

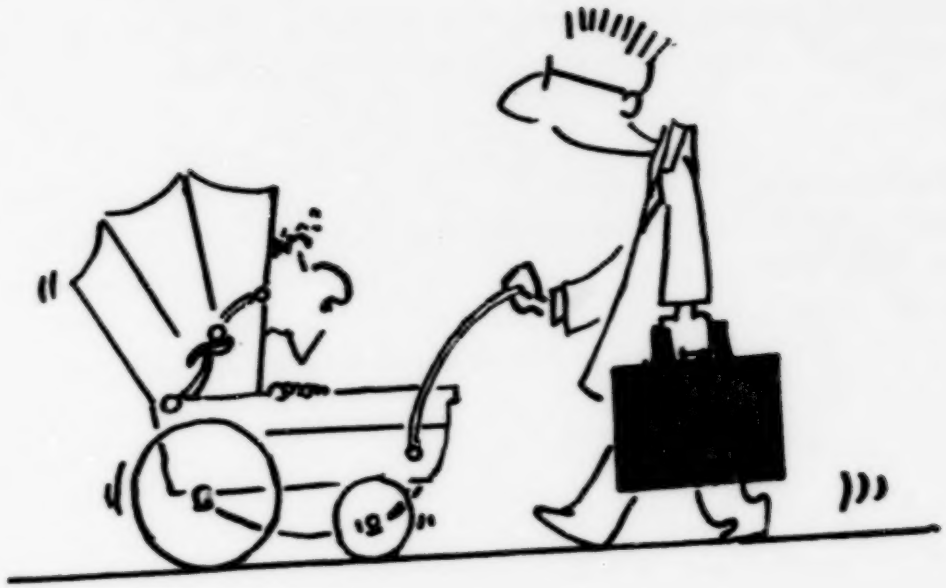


Fig. 1: Caricature utilisée à la session de l'Equipe d'aide au développement

Dans ce deuxième type d'utilisation, les commentaires fournissent le matériel de la discussion

LES EXTRAITS D'UN LIVRE

En même temps que les participants reçoivent leur caricature, nous leur donnons quelques extraits du livre de Célestin Freinet, Les dits de Mathieu qui ont comme caractéristique et comme vertu d'être brefs, analogiques, imagés et d'abord et avant tout suggestifs.

La conjonction des deux éléments - caricature et textes - suggèrent sans bien définir, ni préciser l'introduction de nouveaux points de vue. Une autre façon de se sentir dans la peau de formateur... De la disponibilité pour se laisser "impressionner" par de l'inédit... C'est le but visé: d'autres épisodes de la session de formation poursuivent cette première approche.

LES EXEMPLES CONCRETS

Les réactions des participants sont variées; nous en avons choisi quelques-unes reflétant les principaux types de commentaires. Elles sont entrecoupées par les extraits du livre de Freinet. C'est une suite décousue - à regarder légèrement...

Sans rancune!

Extrait de FREINET, C. (1967) - Les dits de Mathieu
Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Ceux qui marchent sur les mains

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

CEUX QUI MARCHENT SUR LES MAINS

Vous vous êtes sans doute amusés, étant petits, à marcher sur les mains, non pas tant pour réussir une performance que pour voir le monde sous un autre angle, avec un autre éclairage, par d'autres perspectives.

Si vous marchiez longtemps ainsi et que, par surcroît, la mode soit autour de vous de se déplacer en se tenant sur les mains, vous vous habitueriez à voir les arbres plonger dans le ciel, les maisons s'ouvrir par le haut et les bêtes se mouvoir elles aussi dans un monde irréel où on n'a plus les pieds sur terre.

Et, comme l'habitude devient d'autant plus seconde nature qu'elle a été longue et difficile à acquérir, vous pourriez alors vous demander, très sincèrement d'ailleurs et très loyalement, comment des hommes sains d'esprit et de corps peuvent tenir droit sur leurs pieds, et vous seriez tentés parfois de leur faire un procès qui justifierait vos normes d'hommes marchant sur les mains.

Il existe des écoles où, depuis des siècles, on s'évertue à marcher sur les mains. L'apprentissage y est long et laborieux. Ceux qui s'y refusent, ou qui n'en ont pas les loisirs, ou qui en sont reconnus incapables, sont exclus à jamais du monde où l'on marche sur les mains.

Les autres auront d'autant plus d'honneurs et de privilèges qu'ils auront poussé plus avant leur inhumain dressage. S'ils y sont passés maîtres, ils défendront avec intransigeance la confrérie des gens qui marchent sur les mains. Ils ne retourneront plus jamais dans le monde des hommes qui avancent la tête droite et les pieds sur la terre.

Le plus grave, c'est que ce sont eux qui prétendent marcher normalement. Si nous leur disons, et si nous prouvons, que nous avançons plus vite et plus sûrement en respectant les règles normales de l'humaine nature, ils nous répondront :

— Mais ce n'est pas ainsi qu'on marche à l'école ! Mettez-vous d'abord sur les mains !

Nous ouvrons ici le procès des gens qui marchent comme tout le monde contre la confrérie de ceux qui ont le privilège de marcher sur les mains.

Il ne sait trop s'il doit lui montrer à marcher sur les pieds ou sur les mains alors ....

DOIS-JE RESTER SUR MES MAINS OU MARCHER SUR MES PIEDS ?

Ils ont marché si longtemps sur les mains; ils en ont la tête si dangereusement congestionnée; ils trouvent cette façon de se tenir et de se mouvoir si normale qu'ils en arrivent à plaindre les pauvres humains qui s'obstinent — contre toute science, disent-ils — à marcher sur leurs pieds.

Et ils vous affirment sans rire :

— Votre méthode naturelle est peut-être bonne avec certains individus; elle donne peut-être, à la longue, des résultats non négligeables, mais convenez que, pour l'employer avec succès, il faut posséder des qualités particulières qui ne sont pas le lot de la masse des éducateurs. Nous ne conseillons point aux jeunes ni aux moyennement doués de s'y lancer ainsi sans préparation.

Qu'ils pratiquent d'abord, sans prétention, notre marche sur les mains qu'ont éprouvée des siècles de scolastique.

Bien sûr : ceux qui marchent les jambes en l'air se demandent — et le plus grave, c'est que c'est sérieusement — par quels prodiges nous tenons encore sur nos pieds.

Que n'observent-ils les mamans qui depuis toujours réussissent à cent pour cent selon cette méthode naturelle ! Et qu'ils regardent donc, par-delà les têtes de classes qui, effectivement, apprennent en un temps record à marcher sur les mains, l'immense armée des rebutés qui ont essayé sans succès, qui dressent bien un instant, sur leur ordre, les jambes en l'air mais en prennent aussitôt un vertige qui compromet leur équilibre, et ne gardent leur anormale position qu'abondamment flanqués de principes, de béquilles et de manuels. Ils ne vont d'ailleurs pas loin ainsi. A peine parfois jusqu'au certificat d'études qu'ils atteignent de justesse en béquillant.

Et nos pseudo-scientifiques marchant sur les mains s'étonnent ensuite que les enfants qu'ils avaient cru dresser à cette marche antinaturelle se remettent à marcher sur leurs pieds dès qu'ils retournent à la vie.

Heureusement !

Seulement, par cette fausse manœuvre, ils ont compromis leur équilibre naturel, qu'ils n'ont en tout cas pas perfectionné et il arrive que toute leur vie ils se posent encore cette question qui ferait sourire si elle n'était tragique :

— Dois-je marcher sur les mains ou rester sur mes pieds ?

NE FAITES PAS DE L'INUTILE TRAVAIL DE SOLDAT

Vous connaissez l'histoire — qui n'est pas une charge — de cette corvée de cinq hommes et un caporal qui avaient mission de transporter, à l'autre bout de la cour, un tas de gravier encombrant.

Il y faut la mise en train, bien sûr, et jamais accélérée car la besogne n'est évidemment pas emballante. Un quart d'heure après, l'équipe est à pied d'œuvre, si l'on peut parler en l'occurrence d'équipe et d'œuvre : un soldat tient les manchérons de la brouette; il s'assiéra dessus quand il sera fatigué. Un deuxième surveille la roue et s'assiéra dessus pour faire équilibre. Et les hommes munis de pelle ? Ils surveillent l'adjudant et, quand celui-ci regarde, hop ! une pelletée de gravier...

« Levez-vous de là, ose un bleu malin. A moi tout seul, j'en fais plus que cinq équipes réunies...

— Il ne s'agit pas de cela, répondent les hommes d'expérience. Nous ne sommes pas dans le civil et tu n'es pas payé aux pièces. Tu vas déranger tout le monde : les copains qui n'ont pas envie de travailler, le caporal qui doit nous surveiller ici jusqu'à la soupe et l'adjudant qui te dira sérieusement, quand tu auras fini : « Recommencez... Ramenez le tas de gravier où il était ! » Quand tu seras chez toi, tu mettras les bouchées doubles. Ici, on fait du travail de soldat. Ça n'a ni but ni raison d'être. C'est fait pour embêter les militaires et faire croire aux contribuables qu'il faut à la caserne une main-d'œuvre abondante et spécialisée. »

Pourquoi faut-il, hélas ! que la technique scolaire rappelle si souvent ce travail de soldats ? En avons-nous déplacé inutilement de ces tas de gravier dont les manuels restent bourrés ? En avons-nous fait de ces exercices qui n'ont pour fonction que de noircir des cahiers et de remplir, avec discipline, les heures désespérantes que rien n'anime ni ne nourrit ? L'avons-nous entendue la formule fatidique : A refaire !

Les soldats et les chansonniers rient de bon cœur du transport du gravier, de la corvée de patates, du nœud de cravate ou de la position du calot. Il est vrai que les chefs pensent peut-être sérieusement que ce sont là des éléments déterminants de la préparation du soldat à sa fonction de combattant.

On n'a pas encore eu l'idée de chansonner les désespérants exercices de l'Ecole, l'encre rouge dans les cahiers et ce rythme uniforme et lent qui fait qu'une classe marche au pas — physiquement et intellectuellement — dans l'ordre et la discipline, et que pour maintenir cet ordre et cette discipline, elle doit livrer bataille aux enfants trop rapides ou trop consciencieux, à ceux qui ont trop vite fini leur devoir qu'on ne peut décemment pas faire refaire. Il y a une loi du milieu scolastique. Qui essaie de la violer jette bas tout l'édifice.

Vous devez courir ce risque. Examinez loyalement chacune des activités que vous prévoyez pour votre classe. Faites la chasse aux travaux de soldat, et si vous y êtes provisoirement contraint, sachez que ce ne sont que travaux de soldat, sans but ni résultat.

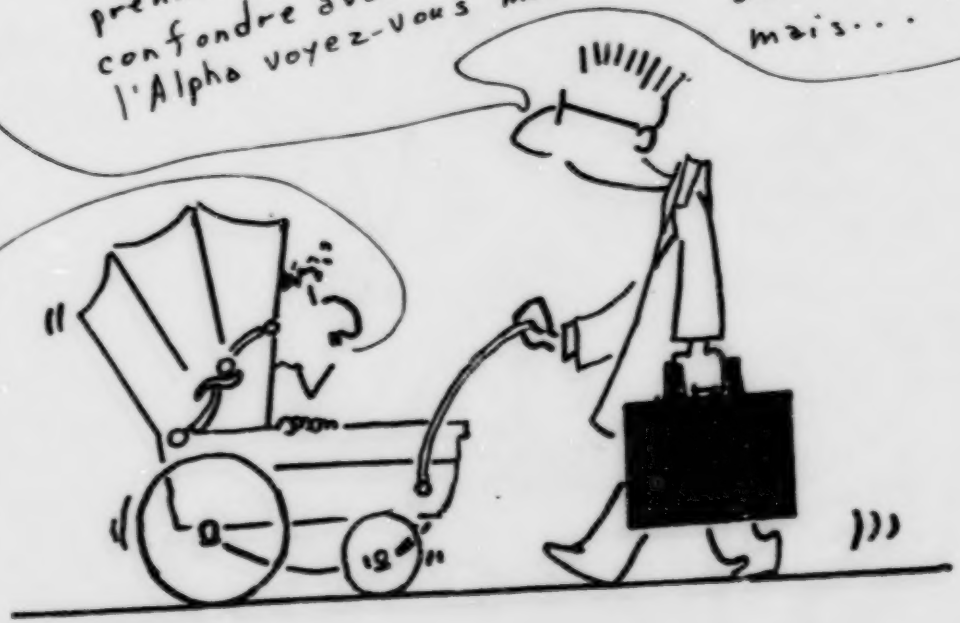
Galopez, galopez ! Enthousiasmez vos enfants pour qu'ils aillent toujours plus vite et toujours plus loin. Il vous suffira de prévoir suffisamment d'activités — et nous en sommes heureusement riches — pour nourrir le besoin de créer et de réaliser.

Le travail de soldat, voilà l'ennemi !

Répétez
après-moi
XANTHIPPE
...
B-B-B
AAAAA

SUR UNE MELODIE MONOCORDE

les principes de la mathématique moderne consistent --- quand A+B sont > que C...
les mots hibou, genou, caillou, choux prennent un x au pluriel, ne pas confondre avec... le plus que l'Alpha voyez-vous mon cher monsieur, c'est un peu abstrait bien sur, mais...



ouais! ma femme m'avait bien dit aussi que j't'ais pas fait pour l'école

Ça va tu être comme à la ptite école

On est-tu en récréation là !

ÉVITEZ L'ÉPREUVE DE FORCE

L'éducation scolaire a toujours été une épreuve de force. On dit que les gendarmes voient un délinquant en puissance dans toute personne qu'ils approchent. Les pédagogues voient d'abord en l'enfant l'ennemi qui les dominera s'ils ne le dominent.

Et ma foi, comme nous avons tous été formés à cette épreuve de force, nous la supposons naturelle et inévitable. D'ailleurs, n'est-elle pas officielle, et les règlements qui excluent les châtiments corporels n'autorisent-ils pas une variété infinie de pratiques disciplinaires dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne rehaussent pas notre prestige et que nous n'en sommes pas fiers.

Nous ne prétendrons pas que la discipline ne soit pas une nécessité, surtout dans les classes surchargées de plus en plus nombreuses, hélas ! Nous posons seulement la question : l'épreuve de force en éducation est-elle une solution valable, ou même seulement acceptable ? Ou bien est-elle regrettable, donc à remplacer le plus tôt possible ?...

Et par quelle discipline ?

Sachez bien d'abord que, si vous engagez l'épreuve de force avec les enfants, vous avez perdu d'avance. Vous sauverez la face et obtiendrez le silence et l'obéissance, à condition encore de rester sans cesse sur vos gardes pour éviter les pieds de nez et les crocs-en-jambe. En profondeur, vous n'aurez fait aucun travail constructif parce que, au mieux, vous aurez seulement donné des habitudes de passivité et de servitude, toujours doublées d'hypocrisie et de rancœur. L'enfant y échappe heureusement, par toutes les ressources de sa vie débordante et par son habileté à franchir les obstacles qu'il rencontre sur sa route.

Je n'exagère pas. Vous n'avez qu'à puiser, tous, comme je le fais, dans les souvenirs loyaux et sincères de l'Ecole que vous avez subie. Et vous étiez les têtes de classe !

Non, l'épreuve de force ne saurait être qu'un pis aller. Et il est à plaindre, l'éducateur qui est condamné à y faire face pendant les quarante ans de sa carrière.

Nous entrevoyons, heureusement, une solution : *la discipline coopérative du travail.*

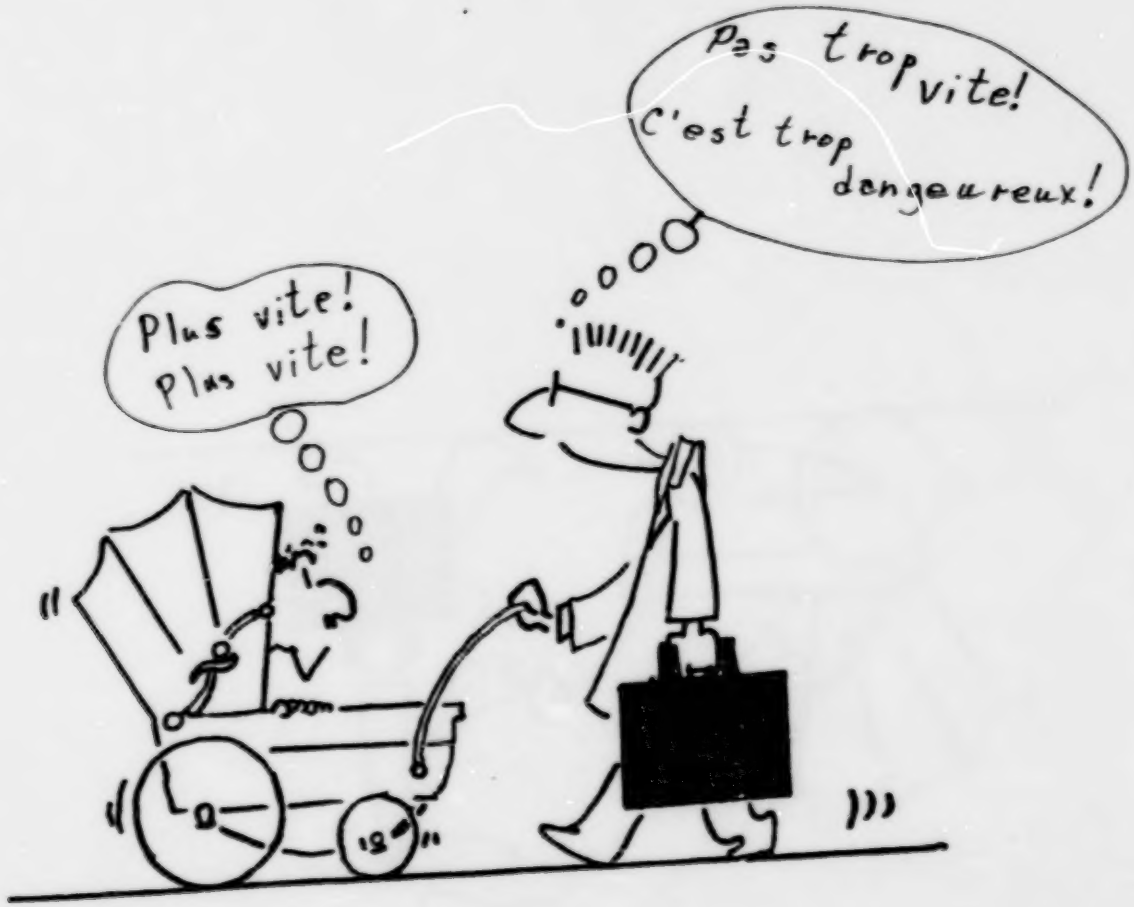
Avez-vous remarqué combien vos enfants, en famille ou à l'école, sont sages et faciles à supporter quand ils sont occupés, en totalité, à une activité qui les passionne ?

Le problème de la discipline ne se pose plus : il suffit d'or ganiser le travail enthousiasmant.

Regardez des enfants composer ou imprimer leur text journalier, décorer leur classe, faire de la poterie, termine leur plan de travail, effectuer des découpages ou de montages électriques. Vous sentez bien alors comment e combien la notion de la discipline change de sens. Il aura peut-être encore du désordre excessif, trop de bruit de petites batailles. Elles ont toujours une cause technique l'appareil ne fonctionne pas, ou bien on a mis trop d'encre il manque telle et telle pièce. Plus souvent encore, ma entraînés à notre nouveau rôle d'aide technique, nou manquons de fiches de travail et de modes d'emploi Nous assistons au désordre accidentel de l'atelier qui n'es pas encore suffisamment organisé. Mais les réussites don nous nous enorgueillissons nous prouvent que, dans no classes, l'épreuve de force est désormais dépassée. Nou accédons à la discipline démocratique, celle qui prépar l'enfant à forger la société démocratique qui sera ce qu'i la fera.

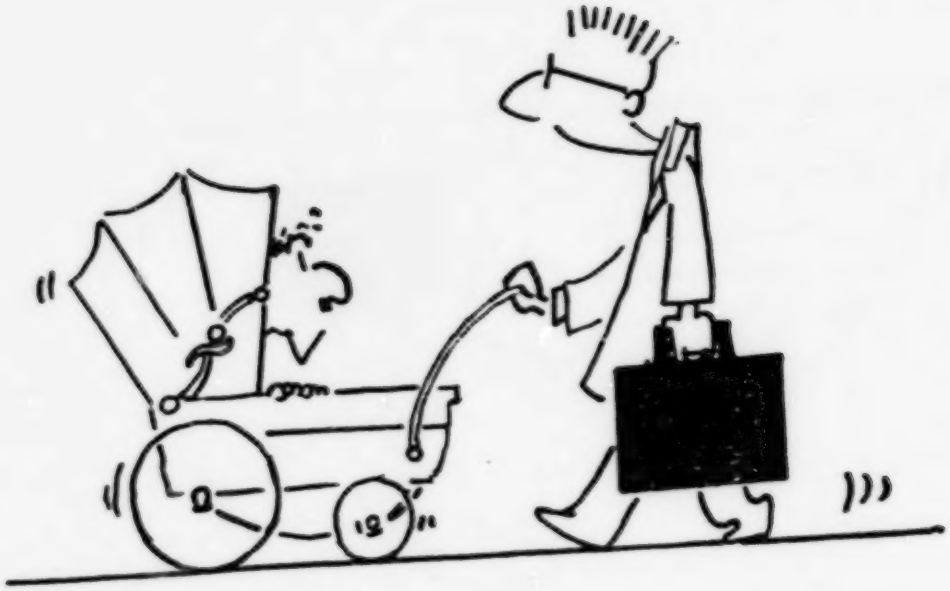
LACHE TA VALISE PIS EMBARQUE DANS L'CARROSSE IMBECILE!
Moe j'peux pas sortir!!!
HUM!!!
Comment faire pour me mettre à son niveau???
... Faudrait que je consulte mon...
???

Où on va M'sieur
Bof! Tu verras...
Je suis sourd

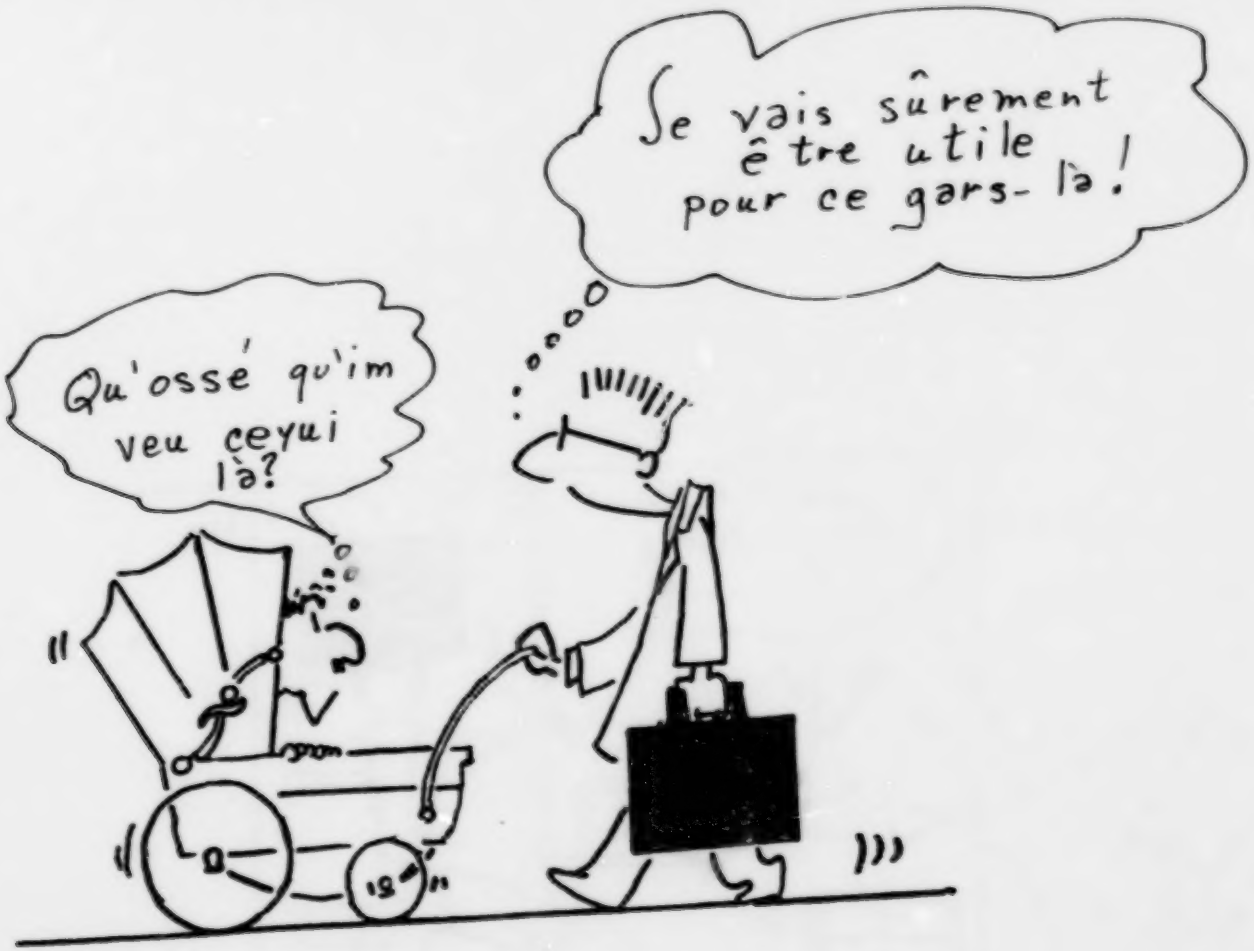

Pas trop vite!
C'est trop dangereux!
Plus vite!
Plus vite!

Pour qui cé que
tu me prends

Pousse pas !
Pousse pas !
Je suis capable d'y aller tout seul !



La vie est un perpétuel recommencement!


Je vais sûrement être utile pour ce gars-là !
Qu'osse qu'im veu ceyui là?

POST OFFICE
Je dis à t'avais de t'arrêter au prochain STOP! Où est le panneau?
P.O.S.T.
S.T.O.P.
T.S.P.O.
O.P.S.T.

OUVREZ DES PISTES

As-tu suivi parfois ces sentiers de montagne, tracés et creusés par la multitude ancestrale des pieds d'hommes et de bêtes et qui sont comme la marque encore vivante d'une humanité qui dépasse l'histoire ?

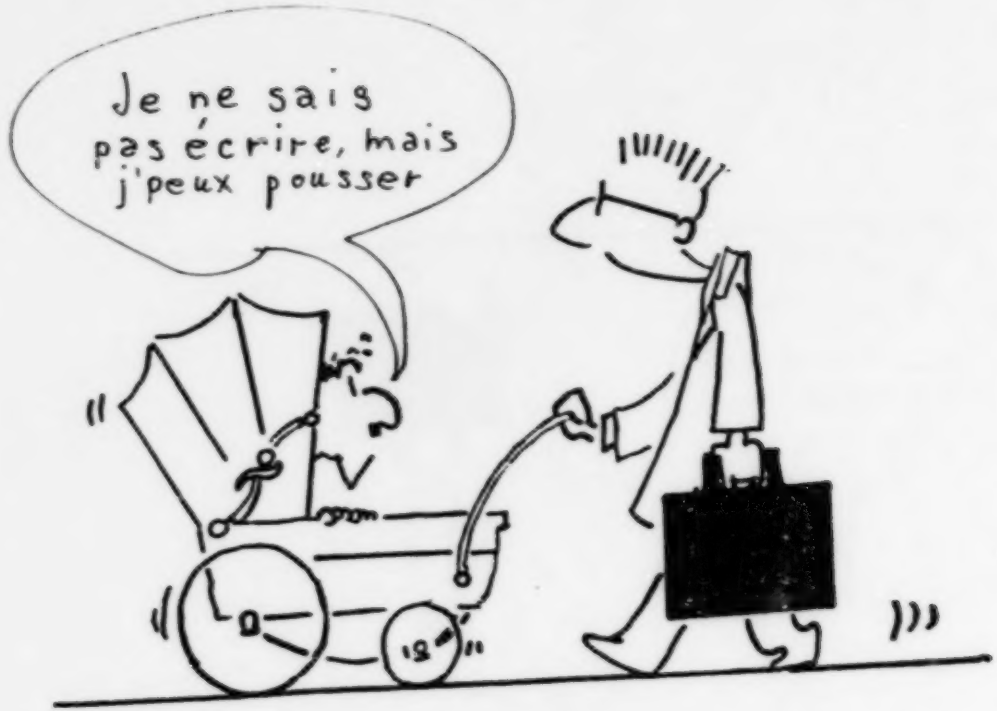
Il n'y a jamais, à travers les prés comme au flanc des pentes, une solution unique, un chemin exclusif, mais de capricieux sentiers plus ou moins parallèles avec, à chaque détour, un éventail d'autres chemins ouvrant vers d'autres horizons.

Si, à un moment donné, l'éventail se resserre, c'est que la passe devient difficile, que le sentier va s'engager dans un défilé, ou aboutir à l'unique pont de rondins qui franchit le torrent. Mais, sitôt l'obstacle dépassé, comme une fleur qui s'ouvre, s'étalent à nouveau les sentiers aventureux qui partent à l'assaut de la montagne à conquérir.

Ainsi la vie offre-t-elle sa plénitude à qui veut l'affronter. Ne réduisez pas arbitrairement, d'avance, l'infinité des tâtonnements et la multiplicité des solutions aux problèmes complexes qu'elle nous impose. N'aggravez pas la monotonie d'une vie quotidienne où l'éventail des chemins s'est refermé sur la perspective grise de la rue qui conduit à l'usine. Ne désespérez pas vos enfants en faisant de votre école un défilé à voie unique, soigneusement encadré de barrières, de blocs branlants et de précipices, sans espoir de voir enfin au tournant s'ouvrir l'éventail généreux des sentiers qui montent vers la plénitude de la vie.

Dès maintenant, et chaque matin, ouvrez des pistes, même si vous n'êtes pas toujours sûrs qu'elles mènent au col. Qu'il y en ait pour tous les tempéraments et pour tous les goûts : pour la sage brebis qui suivra la voie centrale déjà longuement tracée, pour le bélier orgueilleux qui a besoin de montrer ses cornes infatigables, pour qui monter et grimper semble souvent un but fonctionnel.

Je vous donne ma vieille expérience de berger : le troupeau n'est pas plus difficile à mener lorsqu'il s'étale à travers les drailles, calme et satisfait, en marche vers le même horizon, que lorsqu'il s'entasse dans les endroits difficiles, tête contre queue, masse passive qu'une ombre surgissant brusquement peut projeter au précipice ou qui n'attend que la sortie du défilé pour partir aveuglément par les premiers chemins qui s'ouvrent.


Je ne sais pas écrire, mais j'peux pousser

LE chanceux!!
Y'A DES LUNETTES...

« FAIS LE MORT »

Tous les êtres se défendent selon les mêmes principes contre l'autorité qui les bride ou les dangers qui les menacent.

Le bousier, à qui vous barrez le passage en faisant mine de lui ravir sa boule, s'immobilise et fait le mort, pour repartir intrépidement dès qu'il sent le danger passé.

Le chien que vous grondez baisse les oreilles et allonge, d'un air résigné, sa tête entre ses pattes. Il fait le mort. Mais dès que vous avez tourné le dos, il s'éveille précautionneusement, ouvre un œil inquiet et part à fond de train sur la piste interdite.

Fais le mort ! C'est le conseil que donne, à son bleu, l'ancien au courant des règles militaires. Dès que l'adjudant sera parti, à nous la liberté !

Fais le mort ! répète le cancre chevronné à son voisin encore zélé qui voudrait questionner, au risque d'allonger la leçon et de compliquer les tâches. Fais le mort ! Accepte apparemment et passivement une loi du milieu qu'il y a danger à heurter de front... Ne dis rien, ce n'est pas ton affaire !... Laisse le maître se débrouiller !...

Fais le mort ! conseillent les éducateurs engagés dans le laminoir de la routine... Tu ne vas pas nous ennuyer encore avec tes questions, tes innovations ou tes expériences... Laisse faire les bonzes et tirons notre épingle du jeu !

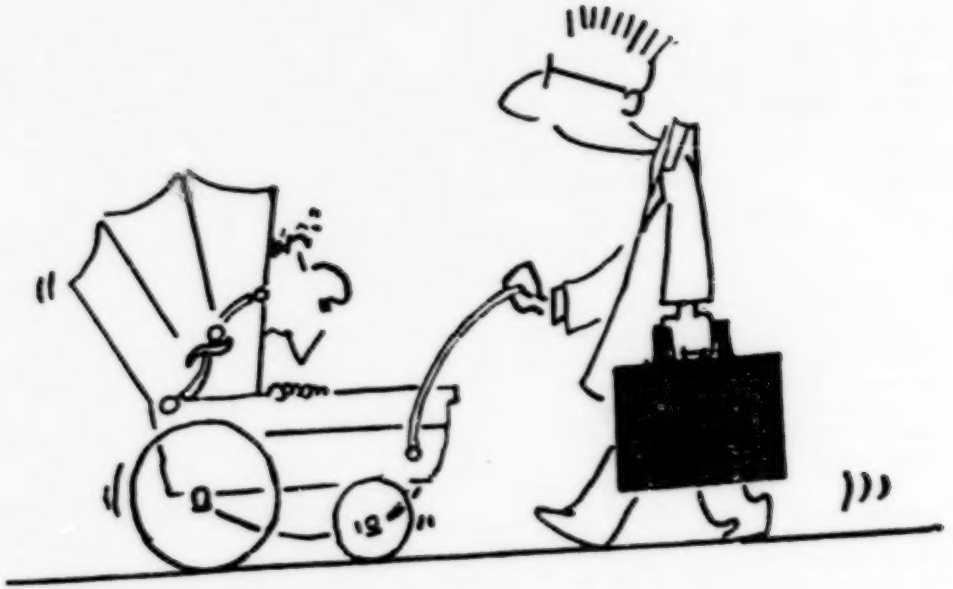
Mais quand le bousier roulera sa boule; quand le chien partira, intrépide, à la poursuite du gibier; quand le troupier profitera, loin de la caserne et de l'adjudant, d'un répit trop chichement calculé; quand l'écolier, fuyant la règle scolaire, réalisera à travers champs, sur les routes et dans les bois, une part au moins de ses rêves; quand l'instituteur aura retrouvé les forces vives qui lui viennent d'une nouvelle compréhension du dynamisme de sa fonction éducative, alors, vous verrez ce que peut susciter d'activité et d'audace une vie dont la grande loi est, malgré tout, de triompher.

Fais le mort ! C'est l'expression si parlante, hélas ! de cette passivité dont vous vous plaignez et qui n'est que la réaction naturelle contre les obstacles que l'école pose à l'épanouissement des personnalités et à la réalisation de leurs destins.

Où sé que j'men va avec celui-la?
Où sé qualle moman?

En vla un autre qui s'prend pour ma mère

Si tu savais lire et écrire, tu serais peut-être plus en sécurité!
Ta pas de ceinture de sécurité???



« cherchez l'erreur »

PRENDRE LA TÊTE DU PELOTON

Vous vous demandez parfois, en traversant la forêt, pourquoi le sol est si nu entre les troncs d'arbres et pourquoi une génération de petits pins ne pousse pas sur l'humus généreux, humide à souhait, à l'abri des vents. C'est que pour grandir, pour vivre et durer, l'arbre a besoin d'atteindre la lumière et le soleil, même s'il doit, pour cela, s'infléchir et se faufiler entre les hautes tiges. S'il n'y parvient pas, il s'étiole et meurt.

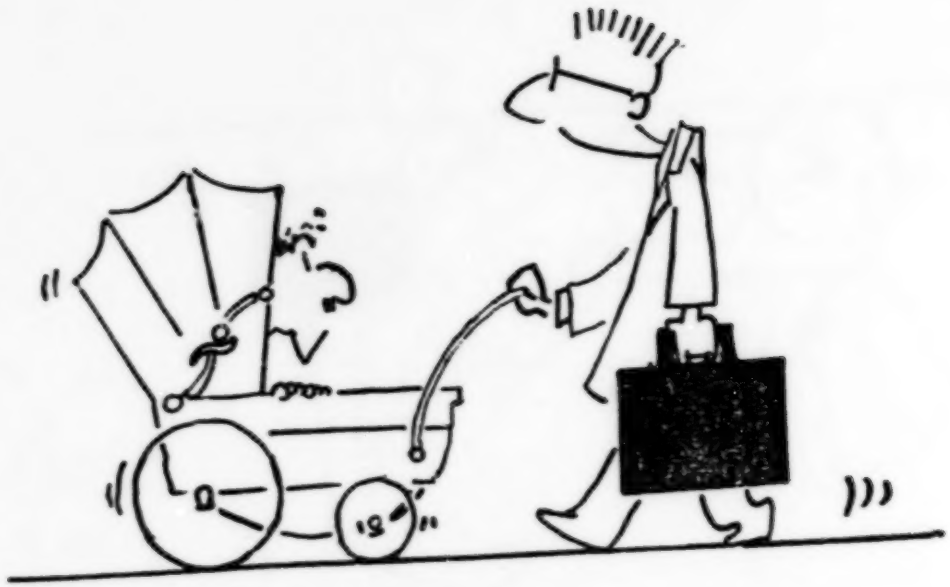
Regardez les coureurs du Tour de France. Ou bien ils prennent à quelque moment la tête du peloton et arrivent en bonne place au classement, ou bien ils abandonnent. Parce que la course n'a pour eux ni sens ni avantage si elle ne leur permet pas, ne serait-ce qu'un instant, de se réchauffer au soleil de la réussite et de la gloire.

N'avez-vous jamais pensé à la détresse de tous ces arbustes qui, dans la forêt de votre classe, n'auront jamais l'avantage de voir le soleil et de prendre la tête du peloton, qui s'étiolent et se racornissent, et abandonnent ?...

A moins que, avant d'abandonner, ils ne se redressent et se faufilent eux aussi pour prendre, ne serait-ce qu'une fois, la tête du peloton, même si c'est un peloton peu recommandable. Vous louangez le bon élève, intelligent et appliqué. Mais il est d'autres pelotons qui dévalent la pente et vous bousculent parfois; l'élève qui ne réussit pas selon les normes dont vous avez fait la règle scolaire sera peut-être le plus habile à jouer aux billes, à partir à la chasse avec sa fronde à élastique, à allumer un feu sur la colline... ou plus simplement à vous tourner en ridicule pendant que vous écrivez au tableau... Et celui qui tient le record des élèves qui mettent le plus de mouches dans l'encrier a, à sa façon, gagné un instant au moins la tête du peloton.

Ne découragez pas les coureurs. Il y a le grimpeur qui tiendra la tête à la montée du col, le rapide qui file dans les plaines; celui qui s'envole au départ et celui qui gagne au sprint. Que chacun de vos élèves puisse, lui aussi, à quelque moment, prendre la tête du peloton et exceller dans une des multiples tâches que l'Ecole Moderne offre à ses disciples : vous aurez le maître écrivain, le poète, le dessinateur, le conteur, le comptable, le tragédien, le comique, l'imprimeur, le graveur, le menuisier, l'ajusteur, le classeur, l'amoureux de l'ordre, le musicien, le chanteur, le jardinier, le commissionnaire, l'allumeur de poêle... Il vous sera facile de trouver trente fonctions éminentes pour vos trente enfants.

Vous verrez alors monter les troncs et s'épaissir le feuillage.



DESTINATION: Autonomie et prise en charge---

COU' DONC PROF
LA MERE CHEZ NOUS
NE PRENAIT PAS LE
CARROSSE POUR
NOUS MONTRER
A MARCHER!

Et bientôt ...

Arrive le temps d'évaluer l'intervention en alphabétisation ...

Comment faire ?

par

Nicole Pothier, chargée de recherche

Monique Gaudreau, responsable du dossier alpha

Equipe d'aide au développement

Mai-juin 1981

PRESENTATION GENERALE

Dans tout projet, il faut à un moment ou l'autre évaluer l'action faite. Cette évaluation peut se faire de différentes façons et comporter des emphases diverses. Ce qui va en déterminer la teneur tient autant à la finalité de l'évaluation, i.e. pour servir à qui et à quoi, qu'aux moyens mis en marche pour sa réalisation, i.e. un questionnaire objectif, une discussion entre certains intervenants, une discussion pour tous les niveaux d'intervenant, etc...

Une intervention en alphabétisation n'échappe pas à cette "règle". L'évaluation constitue une composante d'un projet alpha; une composante parmi d'autres et d'égale importance que les autres.

Rappelons brièvement l'ensemble des composantes pour bien se situer.

1. Un projet alpha comporte des objectifs

2. Un projet alpha s'adresse à une clientèle spécifique

3. Un projet alpha s'insère dans une structure organisationnelle

4. Un projet alpha nécessite un encadrement, un support aussi bien organisationnel que pédagogique

5. Un projet alpha se déroule en trois temps forts.

5a. La phase pré-alpha, pour le recrutement, mais aussi l'animation du milieu et le dépistage

5b. La phase alpha, pour l'intervention proprement dite. Cette étape pose le choix des méthodes et des stratégies pédagogiques.

5c. La phase post-alpha ou évaluation de l'intervention en général avec une centration sur les apprentissages réalisés par les analphabètes.

Le texte qui suit propose quelques jalons pour aborder la question de l'évaluation durant la phase post-alpha. Il est un résumé amélioré du contenu proposé à une session organisée par l'Equipe d'aide au développement en mai 1981. Cette session centrée sur l'évaluation s'adressait à quatorze (14) Commissions Scolaires avec qui nous avons travaillé durant toute l'année 1980-81 et avec qui, également, nous avons développé le dossier alpha.

En voici la liste:

C.S.R. Amiante:	Yvon Roy, conseiller pédagogique (C.P.) Jean Yves Desjardins animateur formateur chercheur
C.S.R. Baie-des-Chaleurs	Charles E. Landry, C.P. Raymond Day, animateur
C.S.R. Bas St-Laurent	Jocelyne Vaillancourt
C.S.R. Bois-Francs:	Christian Cantin, C.P. Ninon Ricard, animateur formateur

C.S.R. Grand-Portage	Céline Gagnon, C.P. Onil Dumont, animateur
C.S. Lac Témiscamingue	Gaétan Lemire, C.P. animateur formateur Yvon Rodrigue, C.P.
C.A.R. Lanaudière	Florian Dénommé, C.P. Marcelle Benny, formateur Louise Démommé, formateur
C.S.R. Lapointe	Réjean Délisle, C.P.
C.S.R. Mauricie	Robert Jacques, C. P. Estelle Gagnon, formateur
C.S.R. Pascal-Taché	Laurent Santerre, C.P. Nicole Massicotte-Beaulieu formateur
C.S.R. La Péninsule	Norbert Renaud, C.P. Claire Belzile-Pino formateur
C.S.R. Tardivel	Michel Matte, C.P. Danielle Noreau animatrice
C.S.R. Tilly	Pierre Hardy, C.P.
C.S.R. Vallée-de-la-Matapédia	Ghislain Morneau, C.P. Andrée Morin, formateur

Une évaluation peut être difficile, pénible, énervant, ennuyeux; une évaluation, peut aussi être stimulant, générateur d'idées, fortifiant et encourageant.

Pour favoriser la deuxième branche de cette alternative (un peu piégée... il faut le dire), nous proposons la démarche suivante:

1. Nommer par une phrase, une image, un dessin l'impression dominante que me laisse mon année en alpha. A partir de mon point de vue qui est celui d'un conseiller pédagogique, d'un formateur, d'un animateur.

↓

Mon année en alpha, ça été comme...

2. Préciser quels événements/situations ont été marquants dans la dominance de cette impression.

↓

Faire atterrir mon impression dans des faits

3. Elargir ma première évaluation en la confrontant à celle des autres intervenants ou en posant de nouvelles questions portant sur des aspects omis.

↓

Ouvrir sur d'autres dimensions

4. Décider des suites à donner en termes de continuité, de renforcissements, de réorientation en se basant sur une force et une faiblesse importante du projet évalué.

↓

Identifier une ou deux actions à entreprendre

Les deux premières étapes de la démarche sont faites par chaque intervenant. L'Appendice I contient quelques exemples de réponses données par les participants à la session de mai pour l'étape I: Mon année en alpha, ça été comme ...

L'essentiel du contenu de ce texte porte sur l'étape 3 de la démarche. Nous proposons deux contenus:

A. un certain nombre de questions pertinentes pour interroger chaque composante du projet;

B. une évaluation plus détaillée de la composante alpha comme telle, sur le plan des apprentissages réalisés par les étudiants.

A. Les questions à poser

a. sur les objectifs:

. les objectifs posés au mois de septembre étaient-ils réalistes?

. les objectifs étaient-ils concrets?
par exemple:

. t'en souviens-tu?

. Y as-tu pensé souvent?

. Bref, les objectifs ont-ils été un guide réel ou un bel exercice.

b. sur la clientèle:

. les objectifs étaient-ils en relation avec ceux de tes étudiants?

. peux-tu parler pendant 10 minutes de choses importantes que tu connais de tes étudiants.

. les étudiants sont-ils "au clair" avec le projet dans lequel ils sont? sont-ils satisfaits?

c. sur l'encadrement organisationnel:

. pour le C.P. :. quel"ième dossier" est celui d'alpha

. il occupe quelle partie de ton temps?

. quelle importance occupe ce dossier dans l'organisme? nomme des indices de reconnaissance de cette position

. quelles décisions spéciales ont été prises pour faciliter le développement et la bonne marche du dossier dans l'organisme

d. sur l'encadrement pédagogique:

. quel a été le rythme des rencontres entre C.P. et formateur, animateur?

. quel était le contenu de ces rencontres?

. le C.P. "poussait-il" sur quelques idées? Poursuivait-il quelque objectif?

. Le C. P. a-t-il vu travailler les formateurs avec les étudiants?

. ces rencontres ont-elles fait "bouger" quelque chose?

e. sur le choix et l'engagement des formateurs:

. est-il adéquat en relation avec les objectifs poursuivis?
Donne des exemples "en quoi"

f. sur la phase de pré-alpha

. pour la sensibilisation du milieu:

. quels organismes ont-été contactés

. pour faire quoi

. quelle réponse a été obtenue

. la mentalité a-t-elle changée

. nommer quelques indices d'un changement

. pour le dépistage des analphabètes:

. combien ont-été dépistés

. est-ce qu'on est satisfait?

. quel a été le "meilleur coup" pour le dépistage

. qu'est-ce qui a manqué

. pour le recrutement:

. combien au départ et combien à l'arrivée? est-ce les mêmes?

. combien d'abandons?

. qui les a rencontrés? le C. P.
le formateur

. a-t-il eu des rencontres individuelles?

. satisfait de ces rencontres?

. avons-nous fait passer des tests- lesquels?

. qui les a incités à venir?

. assez de monde réellement recrutés, en proportion avec l'effort fait?

. avons-nous fait un vrai contact avec eux?

g. sur la phase alpha

. pour les méthodes

. quelles méthodes ont été utilisées?

. satisfait ou non

. y a-t-il du matériel fait maison

. quels sont les livres de lecture réellement disponibles et utilisés

. pour les stratégies et approches

. nomme - par ordre de fréquence- 5 activités faites durant les rencontres

. dis pourquoi ces activités: où et en quoi particulièrement elles sont utiles

. établis un horaire - type d'une rencontre de trois (3) heures

. quelle est la première chose que tu fais quand les gens arrivent?

. pour les conditions matérielles

. le local où se donne ces activités est-il confortable?

. est-il isolé: trop ou pas assez

. y a-t-il des problèmes d'horaires

. combien d'étudiants pensent poursuivre l'an prochain?

. est-ce que les rencontres comportent un moment d'évaluation?

. à quelle fréquence? qu'est-ce que ça donne?

. est-ce que c'est utile pour le formateur et les participants?

donne des indices

Toutes ces questions sont des balises posées le long du parcours il est certain que quelques-unes sont pertinentes, d'autres non. L'essentiel est d'identifier parmi cet ensemble le ou les aspects spécialement caractéristiques d'une intervention en alpha. Il faut privilégier à la fois une réussite pour la conserver et la promouvoir et un échec pour le corriger et le diagnostiquer clairement.

B. Les changements pour les participants suite à l'intervention

Nous voici rendus au coeur de l'intervention ...
Qu'est-ce que les participants ont appris? Est-ce que je le connais suffisamment? C'est une question complexe et essentielle.

La proposition de travail est la suivante:
à l'aide d'un "petit outil" nommé fiche-observation, le formateur doit nommer pour chaque participant:

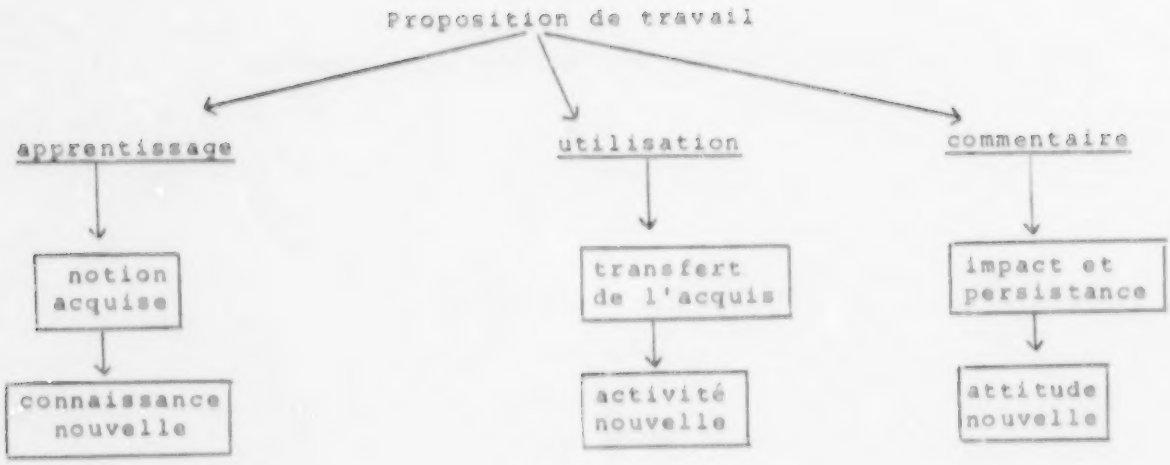
. un apprentissage fait, au plan de la lecture et de l'écriture

. une utilisation de cette acquisition dans la vie personnelle de l'étudiant

. un commentaire du formateur ou du participant

L'appendice 2 contient un exemple de cette fiche-observation

Bref,



Le changement suscité chez le participant est regardé au triple plan de la connaissance nouvelle acquise quant à l'habilité à lire et/ou à écrire; de l'activité nouvelle qui en découle et de l'attitude qui s'en trouve également modifiée.

a. connaissances nouvelles
sur le plan de la connaissance acquise, il s'agit:

. de diverses notions grammaticales

exemple:
. temps des verbes
. accord des participes passés
. écrire "m" devant p, b.
. rôle des pronoms
. le pluriel

: de notions d'orthographe

exemple: . démêler des graphies confuses

c ↛ s
k ↛ qu
ce ↛ se

. écrire correctement

ont - on
à - a
où - ou

. se servir du dictionnaire

. de lecture plus "courante" et plus compréhensive

. d'écriture

exemple: . écrire des mots avec syllabes simples
. écrire son adresse
. écrire le nom de ses enfants
. écrire tous les mois de l'année
. écrire un texte de 20 lignes en faisant 2 à 3 fautes

b. activités nouvelles

Le second lieu d'évaluation des apprentissages réside

dans l'utilisation que font les apprenants de leurs nouvelles connaissances. Ce point nous semble particulièrement important, pour plusieurs raisons.

La première et la plus importante raison est l'assurance qu'une notion utilisée (et utile) sera conservée. De plus, l'émergence de nouvelles habitudes chez le participant garantit la pérennité de l'intervention. Le passage de "analphabète à alphabétisé" se concrétise dans des modifications d'habitude pour ces gens qui ont fonctionné longtemps sans accès à l'information écrite de tous ordres. Les nouvelles habitudes doivent donc engendrer des nouvelles activités inaccessibles auparavant.

Exemples:

- . lire des bandes dessinées et comprendre
- . faire des compte-rendus écrits pour son syndicat
- . lire en public (elle fait partie d'organisations)
- . lire des lettres (de son courrier)
- . écrire sa liste d'épicerie elle-même
- . faire des reçus à ses locataires (sans écrire les chiffres en lettre, mais elle comprend le principe)
- . découvrir le plaisir de lire
- . remplir les cartes de temps supplémentaires à l'usine
- . écrire des cartes postales quand il voyage
- . apprendre l'alphabet pour pouvoir téléphoner
- . lire les journeaux

c. Attitudes nouvelles

Le troisième aspect de l'évaluation porte cette fois

sur les changements d'attitudes consécutifs aux nouvelles acquisitions grammaticales et aux nouvelles activités.

Le changement d'attitudes met en lumière un certain déséquilibre causé par l'intervention. Ce déséquilibre peut être bénéfique et en même temps entraîner l'inquiétude et l'insécurité (comme tout changement d'ailleurs). Il faut aussi s'en occuper.

Dans certains cas, les indices sont peu nombreux et c'est à plus long terme que l'impact de l'intervention se fait sentir: un temps assez long est parfois nécessaire pour intégrer ce changement dans une vie.

Exemples:

. être moins gêné de présenter ce qu'il écrit parce qu'il fait moins de fautes

. être plus confiante parce qu'elle peut apprendre

. s'être privé de beaucoup de choses "par manque d'instruction"

. être plus sûre d'elle

. être très agressif: se fâcher pour un rien

. être très complexé de son ignorance

La fiche-observation peut aussi servir à remarquer une absence de changement chez certains participants ou certains problèmes par-

ticuliers. A titre d'exemple, voici les commentaires faits par un formateur dont un participant souffre d'un handicap au plan de la discrimination auditive.

Exemple:

> "Alain[1] mémorise, visualise une partie de la leçon et ensuite pour voir s'il a acquis, il fait une dictée sur ces mots. Résultats: il retient bien à court terme, mais à long terme c'est autre chose. Après un retour en arrière, je m'aperçois qu'Alain est presqu'incapable de reproduire les mots déjà appris. Il a cependant plus de facilité en lecture (...)
>
> Je tente de cerner jusqu'à quel point les problèmes auditifs d'Alain nuisent à sa compréhension.
>
> L'entreprise a été assez longue.
> (...)
>
> L'emphase est sur la lecture, délaissant le côté auditif puisque celui-ci fonctionne très peu. Si Alain peut lire plusieurs sons peut-être pourra-t-il faire un lien avec des concepts connus"

L'appendice 2 contient un certain nombre de fiches-observation telles qu'elles ont été complétées par le formateur.

---

1. pour des raisons évidentes, le nom des participants a été modifié.

La conclusion à cette démarche souple pour évaluer le projet alpha est extraite d'une fiche-observation. Il s'agit d'un commentaire humoristique ... presqu'une boutade d'un participant:

"Je me fais souvent traiter d'imbécile,
maintenant je sais que ça prend un
"m" devant le "b".

Le passage d'analphabète à alphabétisé se concrétise dans plusieurs niveaux de conscience... certains plus étonnants

ANNEXE

NOTES SUR L'UTILISATION DES BENEVOLES EN ALPHABETISATION

COMPTE-RENDU D'UN ATELIER DE LA SESSION

Notes sur l'utilisation des bénévoles pour la formation des analphabètes

Suite à l'atelier de travail sur le bénévolat lors de la session d'évaluation de mai dernier, j'ai tenté de recueillir de mémoire les principales idées qui ont été émises.

J'ai rédigé un texte préliminaire que je vous envoie en vous demandant de le lire attentivement, de le compléter, de l'annoter dans la marge si vous n'avez pas plus de temps et de me le retourner.

Ce texte n'est pas le dernier mot sur la question, mais on a si peu de reflexion sur le sujet, pourquoi se priver de ces quelques idées...

Monique Lambert

Notes sur l'utilisation des bénévoles pour la formation des analphabètes

Le problème

Les organismes prennent de plus en plus conscience de la complexité et du coût qu'entraîne le travail auprès de clientèles défavorisées.

L'augmentation des coûts est causée surtout par la nécessité de réduire la ratio maître/élève et par l'obligation de mettre sur pied un service d'encadrement de projet assez élaboré.

Le nombre d'analphabètes au Québec (500,000 personnes) mis en rapport avec les sommes requises pour la formation d'un groupe rendent impossible la planification d'une intervention massive.

La question est posée ! Comment rejoindre et alphabétiser rapidement une clientèle si nombreuse et si exigeante et maintenir en même temps une qualité pédagogique minimale mais essentielle ?

Nous n'avons pas encore imaginé toutes les solutions pédagogiques et organisationnelles possibles. Nous sommes même à l'ABC de la réflexion à ce sujet. Il n'est pas certain que le bénévolat représente une solution définitive. Pourquoi faudrait-il payer à gros salaire les formateurs de formation professionnelle et, pour les clientèles défavorisées, se rabattre sur les services de bénévoles que certains considèrent rapidement comme du "cheap labor" ?

On peut, bien sûr, prendre des précautions organisationnelles et se protéger syndicalement (en créant un ovep ou un groupe autonome

par exemple), la question reste la même.

La D.G.E.A. a beau affirmer la priorité aux clientèles défavorisées, nos modes de financement parlent de nos réelles priorités; on a en formation professionnelle toutes les conditions financières qui permettent de fournir aux organismes les ressources humaines et l'équipement nécessaire pour assurer des services de formation adéquate.

En alphabétisation, on affirme une priorité, on subventionne un certain nombre de projets spécifiques ... mais la priorité de même que les argents supplémentaires sont des cataplasmes. Ils ne changent en rien le modèle organisationnel. Ils ne fournissent pas en même temps l'expertise sur les conditions et structures concrètes face auxquelles ces clientèles défavorisées pourraient avoir accès et de façon permanente aux services éducatifs.

Les Commissions Scolaires qui ont reçu une subvention sentent bien la fragilité de ces "plans de développement". Elles mettent en place tout un système de sensibilisation et de recrutement sans avoir trouvé un moyen réaliste de gérer la réponse du milieu... et de le faire ensuite dans le cadre des ressources régulières de l'organisme.

Les suggestions du bénévolat

La suggestion du bénévolat revient fréquemment. L'exemple des C.S. anglophones est stimulant à cet égard. Je retiens quelques remarques que certains d'entre eux nous faisaient, lors d'un atelier sur les méthodes et outils au printemps dernier:

- Il est difficile de recruter les bénévoles.

- Disposant d'un certain nombre de bénévoles répartis sur le territoire, il est souvent difficile de faire le pairage avec les analphabètes dont la répartition géographique est non-identique.

Il faut aussi se préoccuper de la compatibilité des personnes, ce qui ajoute à la difficulté du pairage.

- Il est difficile de constituer une banque de bénévoles qui offre une certaine permanence; il y a beaucoup de mobilité chez les bénévoles et il est difficile de concevoir autrement un système basé sur la "bonne volonté" et la disponibilité.

- En même temps qu'on convient qu'il faut un suivi minimum du service des bénévoles, en même temps on affirme qu'il est difficile de trouver une formule légère et efficace de suivi qui ne représente pas une surcharge de travail pour les bénévoles.

- Les anglophones fournissent aux bénévoles un ensemble d'outils pédagogiques d'origine américaine (la méthode Laubach) qui constitue une banque d'activités d'apprentissage autonome et peut être utilisée facilement avec un minimum d'initiation.

Telles sont, en résumé, les principales caractéristiques et difficultés que nous ont livrées les représentants des C.S. anglophones qui utilisent déjà ce système depuis quelques années.

Des questions et des éléments de réflexion

La réflexion que nous avons menée à l'atelier de travail lors de la session de mai nous a permis de poser certaines questions de base quand on pense introduire le travail de bénévole en alpha.

Nous les regroupons ici en fonction de certains thèmes:

Recrutement

Nos questions de départ étaient les suivantes:

Qui sont les bénévoles ?

Comment recruter des bénévoles qui puissent travailler efficacement dans le cadre d'objectifs d'intervention définis par l'organisme ?

Un préjugé répandu nous fait croire que les bénévoles se recrutent davantage chez les femmes, mères de famille. Elles ont en réalité plus de temps et de disponibilité: Mais ce n'est pas le seul bassin à explorer. On peut recruter des bénévoles dans d'autres secteurs de la population, chez les travailleurs de toute catégorie. Ce qui importe, c'est d'intéresser les citoyens à un projet, d'en faire valoir l'importance sociale et de créer une valorisation du travail de bénévoles intégrés à un projet dont les objectifs sont stimulants.

Au niveau du recrutement, il importe de procéder d'abord à un travail de sensibilisation de l'ensemble du milieu au problème de l'analphabétisme.

Autant pour le recrutement des analphabètes que pour celui des bénévoles, il faut soigner cette étape. Le milieu social environnant doit être baigné d'informations sur l'existence de l'analphabétisme et sur les difficultés que rencontrent les adultes qui ne savent ni lire, ni écrire.

Le recrutement des bénévoles sera facilité si on informe la population des objectifs que poursuit l'organisme éducatif dans cette opération. Afficher ses couleurs et ses objectifs, permettra d'intéresser une catégorie de bénévoles qui ont une sensibilité proche des objectifs de l'organisme et qui contribueront plus aisément à la force et à la cohésion du projet.

Ce travail de sensibilisation et d'information de la population se fera de pair avec celui de recrutement des analphabètes.

On suppose que cette étape traitée avec soin créera dans la population un point d'intérêt qui favorisera le recrutement. Des contacts individuels entre le bénévole potentiel et l'organisme devront compléter des campagnes publicitaires et d'information.

Engagement

Nous parlons d'engagement au sens large. Il s'agirait plutôt d'une entente morale entre un citoyen désireux d'offrir ses services et un organisme responsable d'organiser la réponse aux besoins identifiés en fonction d'objectifs qu'il définit.

Au moment du contact avec les bénévoles, le représentant de l'organisme l'informera clairement du mandat qu'on lui confie. L'expérience avec les bénévoles confirme qu'une entente de départ claire et explicite permet au bénévole de mesurer le réalisme de sa disponibilité par rapport à la demande et d'apprécier le sérieux de la tâche à faire.

On a des fois tendance, sous prétexte qu'il s'agit de bénévolat, à restreindre ses exigences ou à lui laisser toute l'initiative de définir sa tâche. C'est mal évaluer le désir du bénévole d'être encadré, d'appartenir à un projet auquel il s'identifie, d'apprendre ce faisant et d'être efficace.

Etre clair et explicite sur les attentes, l'être autant sur le support et les ressources mises à la disposition du bénévole pour l'aider à réaliser son travail. "Voici ce qu'on attend de toi ! Voici en retour ce qu'on t'offre pour te soutenir dans la réalisation du travail". Deux niveaux d'informations sur lesquels il est capital de s'entendre au départ.

Encadrement

Certaines C.S. ont déjà mis sur pied un projet d'alphabétisation qui offre des garanties d'efficacité pédagogique.

Elles sont préoccupées de maintenir cette qualité et en même temps d'ouvrir leur cadre organisationnel pour accueillir les bénévoles.

Elles auront à se demander ce qu'elles tiennent à conserver de la qualité et à trouver un moyen léger d'assurer une certaine formation aux bénévoles. On peut facilement faire un travail de bénévolat dans un comptoir de linge, mais on peut moins facilement devenir formateur et aider un adulte à apprendre la lecture et l'écriture et à amorcer, de ce fait, des changements importants dans sa vie. Cette tâche exige un minimum de conscience du travail à faire et une certaine initiation à des stratégies et manières d'intervenir.

Dans ce même contexte, les organismes seront amenés à préciser le genre de support et de ressources qu'elles mettront à la disposition des bénévoles. A ce sujet, on pensait à un centre de documentation qui comprendrait un matériel didactique varié mais facile à comprendre et à utiliser, des suggestions pour des activités d'apprentissage, des textes de réflexions courts et faciles d'accès. Une personne-ressource pourrait aussi être mis à la disposition des bénévoles. Sa tâche serait d'assurer le contact entre l'organisme et les bénévoles. Plus concrètement, elle aurait la responsabilité de faire l'initiation, la formation et le suivi des bénévoles, elle favoriserait leur accès au Centre de documentation, elle verrait aussi au pairage des bénévoles et des analphabètes.

Les participants à l'atelier insistaient sur la nécessité de se préoccuper de la valorisation et de la réussite du bénévole. Cela peut se faire de différentes façons, par exemple, en le consultant sur des décisions à prendre, en mettant à contribution certains éléments de son expérience... toujours en prenant soin de ne pas exiger de lui un temps supérieur à celui qu'il veut bien offrir.

On pourrait aussi penser une compensation [illegible]re v.g. payer les frais de déplacement, les repas, les frais de garderie, donner un montant forfaitaire à un moment donné du service. Ces argents ne correspondent pas à un salaire, mais signifient l'appréciation que l'organisme manifeste à l'égard des services rendus.

Avantages et limites du bénévolat

Avantages

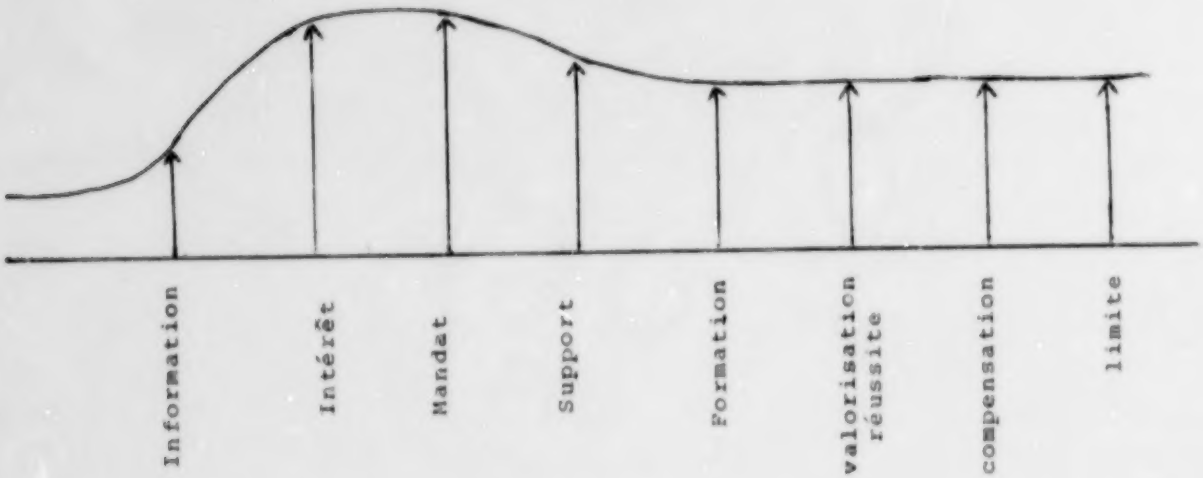
- Reduire le coût des services à certaines catégories de citoyens
- Favoriser l'engagement et la prise en charge de citoyens à l'égard de co-citoyens plus démunis.

Limites

- Difficulté d'avoir un personnel permanent
- Restriction du choix, sinon absence de choix
- Pairage pas toujours heureux
- Limite des exigences que l'on peut poser
- Réduction au minimum des exigences de qualité pédagogique

En résumé

Je reproduis ici la courbe de motivation des bénévoles telle qu'illustrée par Jean-Yves Desjardins.



Ont participé à l'atelier:

-Jean Yves Desjardins C.S.R. Amiante
-Yvon Roy C.S.R. Amiante
-Michel Matte C.S.R. Tardivel
-Marcelle Benny C.S.R. Lanaudière
-Ninon Ricard C.S.R. Bois-Francs
-Norbert Renaud C.S.R. Péninsule
-Réjean Delisle C.S.R. Lapointe
-Pierre Hardy C.S.R. Tilly

Texte rédigé par:

Monique Gaudreau
E.A.D.

Appendice 1

Mon année en alpha, ça été comme...

Quelques réponses des participants
à la session de mai 1981

Mon année en alpha ....

ça été comme ....

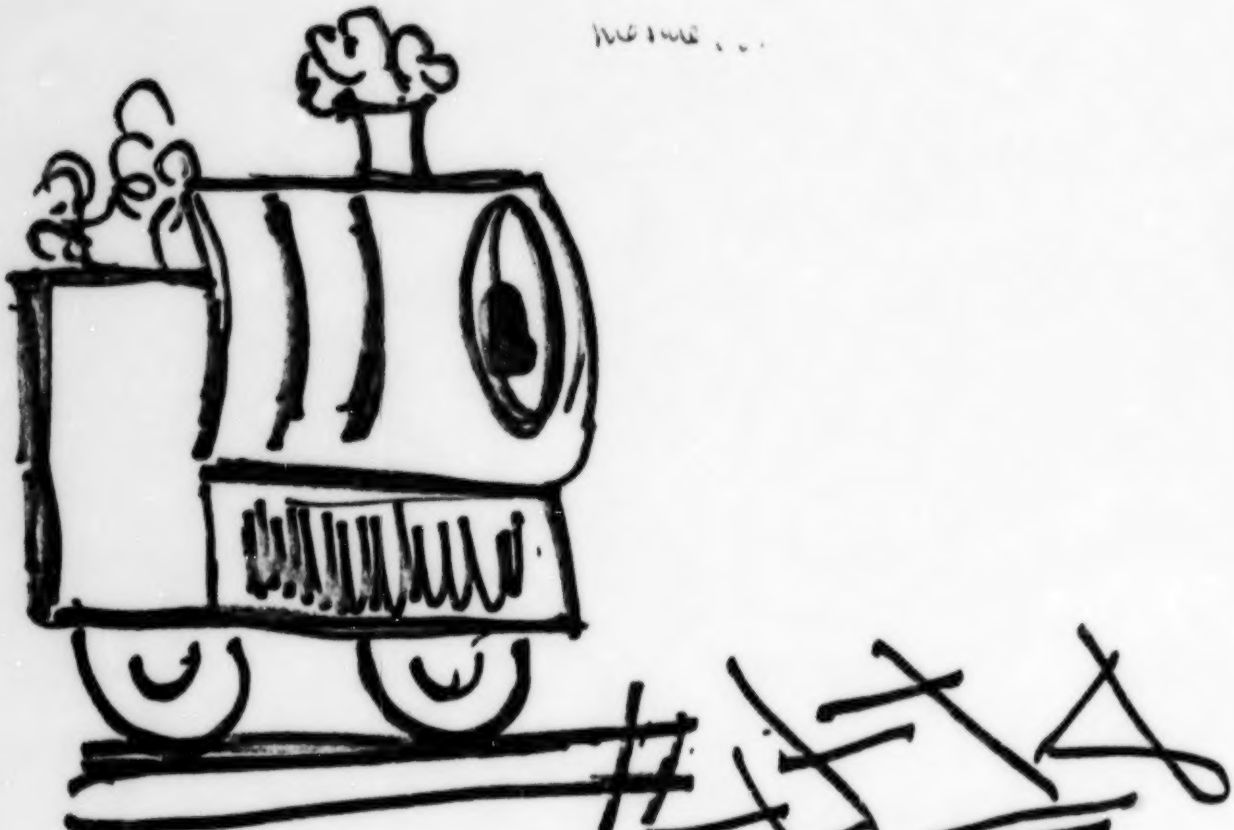
Mon année en alpha ....

ça été comme ....

une locomotive fleurie

dont on construit les rails à

mesure...

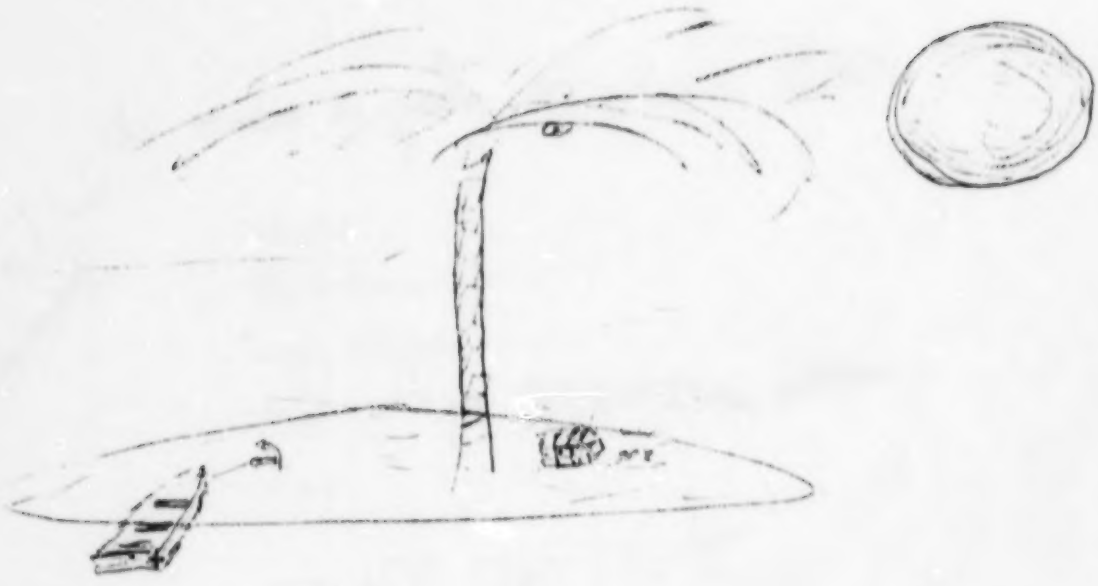


Mon année en alpha ....

ça été comme ....

Mon année en alpha ....

ça été comme .....



Mon année en alpha ....

ça été comme ....

des remises en question, des prises de décision.

demander qui est [illegible] [illegible]

- individus
- rôle de chacun
- types d'alpha
- projet spécifiques ~~[illegible]~~
- ...

SALADE DE FRUITS

† Mon année en alpha ....

ça été comme ....

Mon année en alpha ....

ça été comme ....

- Un voyage de pêche : • voyage ré-ussi [illegible]
  - bien [illegible] • [illegible] [illegible] [illegible])
  - (enthousiasme) • bonne [illegible]
  - • jeu de pêche mais souvent du voyage -

[illegible] [illegible] dans [illegible]

- première journée : [illegible] [illegible]
- autres journées : ça mordait mais [illegible] [illegible] [illegible]

~~[illegible]~~

- on a dû changer souvent d'endroit

Pour classe + pêche : bien adhéré
→ Alpha

Ce qu'il y a dedans : [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]?

Mon année en alpha ....

ça été comme ....

INVENTION
COLLECTIVE ? ? ?

- adultes ...
- intervenants

Voyage no where

Mon année en alpha ....

ça été comme ....

3 - une réflexion (écriture)
1 - une prise de contact (lecture - écoute)
4 - une expérimentation (animation - formation - évolution)
5 - une construction (équipe - documentation - projet)
2 - une communication (parler - échanges)

Appendice 2

Fiches-observation pour
l'évaluation des apprentissages

. un exemple du
petit outil

. plusieurs réponses
données par les for-
mateurs en alpha

"PETIT OUTIL"

Un des thèmes traités dans la session de mai prochain porte sur l'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants. Pour nous aider à en parler ensemble "en connaissance de cause", nous vous proposons une petite grille applicable à chaque étudiant. Cette grille va vous permettre de noter trois aspects des apprentissages:

1. d'abord nommer un apprentissage réalisé par l'étudiant. Ce peut être une notion grammaticale, une notion d'orthographe, une lecture courante d'un petit texte, etc;

2. ensuite, identifier une utilisation faite par l'étudiant de ce qu'il vient d'apprendre. Cet aspect veut faire ressortir l'intégration dans le vécu de l'étudiant, des acquisitions nouvelles. "Si l'étudiant n'utilise pas ce qu'il apprend, il va rapidement l'oublier", disions-nous.

   Est-ce qu'on a remarqué des exemples d'utilisation de transfert spontané faits par cet étudiant? Ou aucun exemple ne s'est produit.

3. Enfin, rappeler le commentaire fait par l'étudiant lui-même dans cette situation, ou encore le commentaire que le formateur lui a fait. Il nous semble en effet primordial que les acquis faits par l'étudiant soient reconnus, nommés et valorisés par celui-ci d'abord et surtout par le formateur. Dire une chose, ça la fait encore plus exister.

Nous vous demandons donc de noter, pour chaque étudiant une, deux ou plusieurs observations qui serviront à la session pour bâtir et articuler l'évaluation.

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

NOM :

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES

FICHE - OBSERVATION

(3-9)

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Part. passé avec être / avoir. - Sujet - Verbe - Comp. - Sujet inversé - Ces / ses / leur - leurs - à / de sans pour par + infinitif. - Rôle des pronoms. - Vocabulaire plus ramifié	- aide aux enfants - Correspondance - Procès-verbaux : cercle des fermières / assemblées municipales	"Je me sens un peu plus à l'aise pour écrire mes procès-verbaux" "J'ai enfin démêlé l'accord du part. passé" "Je fais moins de fautes qu'avant." "C'est dommage, j'ai pas le temps de lire." (?) "C'est donc bien d'apprendre à notre âge."
	"J'aime ça quand ça nous fait forcer les méninges"	"Quand on a une composition à faire, ça me réveille la nuit, je cherche comment commencer." "Je fouille dans des revues pr. trouver des idées" (ma composition)

FICHE - OBSERVATION

NOM :

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Plusieurs notions grammaticales ex : accord du part. passé seul et avec être (avoir : encore problématique) - Distinction entre auxiliaire + verbes. - Distinction entre temps simple + temps composé. - Sujet - Verbe - Comp. → phrase simple seul. - Particularités : ses + ces leur pron. + adj. / à et a s'en et sans. - Conditionnel - Phraséologie écrite : gros progrès. - [Confiance en soi nette amélioration]	- Aide aux enfants - Correspondance - Lecture plus attentive des journaux + et revues	" Je comprends quand tu l'expliques, mais quand je viens pour l'écrire, j'y pense plus." " Enfin je peux deviner où est ce que je fais des fautes." " Je cherche plus souvent dans le dictionnaire " " C'est mieux expliqué que dans mon temps." " Il me semble que je commence à déboucher" " C'est donc compliqué le français." " Peut-être que l'année prochaine, j'aurai pu besoin de ma belle-soeur pour corriger mes lettres."

FICHE - OBSERVATION

NOM : (niveau 2) (≈ 21 ans, gros problème de strabisme)

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Progrès énormes au niveau de la lecture - Progrès de la maîtrise de l'ordre alphabétique - meilleure compréhension graduelle de ce qu'elle lit. - meilleure capacité d'observation	? ? ? ? ?	Trouve la lecture plus facile qu'avant.

FICHE - OBSERVATION

NOM :

(Niveau 2)

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Singulier - Pluriel - Genre de masc./fém. - Progrès contrôle orthographique é-ei-ai -/o - au -eau. - Phrase commencant par une majuscule se terminant par un point. (avant, ne s'arrêtait jamais au point) - Niveau lecture : compréhension des courbes phonétiques (mouvements de la voix) - ne prononce plus le "nt" à la fin des verbes au pluriel. - Je ≠ que - C'est = cela est	?	"J'ai la tête bien dure, le masculin et le féminin j'ai beau les pratiquer tout haut dans ma cuisine, je les mêle" "Mes petites filles trouvent que je comprends pas vite mais c'est pas grave si me décourage pas." "C'est moins "malaisé" de lire".

FICHE - OBSERVATION

NOM :

(Niveau 1-2)

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Progrès dans la compréhension de ce qu'il lit. - Meilleure concentration orthographique - J'ai - c'est - le - la - les - m devant p, b, m - reconnaissance des voyelles nasales.	Regarde les grands titres des journaux.	"Ça fait du bien d'apprendre des affaires "Je me fais souvent traiter d'imbécile maintenant je sais que ça prend un m devant le b".

FICHE - OBSERVATION

(Niveau 1e)

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- A démêlé plusieurs graphies qui étaient restées confuses. c ≠ s, k ≠ gu g dur/doux, gn - C'est - Je - J'été = 2 mots - Progrès au niveau de la compréhension logique d'une phrase. Peut maintenant répondre facilement à la question Qui a fait quoi ? - Meilleure concentration orthographique.	Réussit à se passer lentement de "cartons-codes" utilisés pour remplir formules à son travail. Doit écrire des noms de personnes, arrive mieux à contrôler leur orthographe.	"C'est gênant des fois, c'est mes petites filles qui me donnent des dictées." "J'crè bien que chu mieux que j'étais." "J'ai une maudite tête de cochon mais avec la pratique, ça va venir."

FICHE - OBSERVATION

NOM :

(Niveau 1°)

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Progrès considérables au niveau de la lecture. "Syllabait" constamment au début, lit maintenant les mots d'un seul trait. - Bon contrôle au niveau de la lecture et de l'écriture des 9 prem leçons. - Je * ge / j'ai * gai - Commence à démêler g dur / doux c dur / doux - Meilleure compréhension d'une certaine logique orthographique	Fonction : chauffeur d'autobus scolaire et travail manuel Utilisation concrète encore "balbutiante". Commence à regarder grands titres des journaux	Dit commencer à mieux reconnaître les sons qu'il entend - Dit voir nettement la différence entre les semaines où il pratique sa lecture et les autres

FICHE - OBSERVATION

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Analphabète TOTAL au départ. - Bon contrôle au niveau de la <u>lecture</u> des 8 prem. leçons (Larochette Trépanier) - Lorsqu'un mot a déjà été lu, arrive à le lire plutôt " couramment " i.e. sans syllaber. - Bonne compréhension des groupes phonétiques (mouvements de la voix) à l'intérieur d'une phrase. - Au niveau de la dictée, demeure au stade syllabique seulement et souvent même difficilement.	. Retraité de 68 ans. . Contrôle encore très rudimentaire, utilisation demeure restreinte. . Beaucoup d'efforts et de temps investis à l'intérieur du cahier et des exercices parallèles	Souligne souvent qu'il lit beaucoup (à l'intérieur du matériel fourni) Satisfait de ses progrès en lecture. Se fait appuyer par enfants. Conscient de ses difficultés au niveau de l'écriture (dictée. Très motivé. Voulait entreprendre seul le 2e cahier.

FICHE - OBSERVATION

a: APPRENTISSAGE	b: UTILISATION	c: COMMENTAIRES
- Contrôle accru au niveau de l'écriture surtout en ce qui concerne la formation des lettres (difficultés motrices à la suite d'un accident)	- Son écriture améliorée lui permet maintenant de compléter les nombreuses formules qu'il doit utiliser en tant qu'inspecteur municipal (ou presque)	- Se dit heureux d'avoir amélioré la qualité "physique" de son écriture et de mieux comprendre le soi-disant pourquoi des exigences de l'orthographe -
- Meilleure compréhension de certaines graphies ex: gn - g dur/doux que - k	- Une feuille de vocabulaire se rapportant directement à son travail lui sert de référence orthographique pour puiser les termes adéquats écrits en écriture cursive	- apprécie beaucoup la " banque de termes se rapportant à son travail
- Meilleure logique orthographique		- Insiste beaucoup sur le fait qu'il est ~~beaucoup~~ plus important d'être compris que d'écrire correctement (vraiment et correctement ..)
- Je ≠ que, j'ai ≠ gai C'est = celà, est		
- L'école, l'ami = 2 mots		

FICHE - OBSERVATION

NOM : [redacted] Débosseur 41 ans

scolarité: 2e année

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Après quelques semaines: Lire le code de la route.	Fiches créées à cet usage.	" Je suis porté à lire toutes les indications de la route.
.....	.....	.....
faire un chèque.	fiche pour l'apprentissage des nombres écrits - manière de faire un chèque.	Je suis heureux de faire mes chèques moi-même.
.....	.....	.....
Lire la liste d'épicerie que ma femme prépare.	Fiches créées à cet usage.	Je suis content de faire les commissionsde ma femme.
au début.....	.....	.....
je veux apprendre à lire, je suis en bas du dernier barreau de l'échelle... je ne sais rien, rien..	Fiches créées à cet effet.	" je ne pensais pas avoir du talent comme ça" je veux donner 3 ans pour apprendre comme il faut, après j'apprendrai l'anglais pour pouvoir voyager j'aide déjà mon petit gars dans ses devoirs."
Apprendre à écrire des phrases.	Fiches: les éléments simples d'une phrase et la conjugaison de quelques verbes les plus courants au présent, passé, futur.	

FICHE - OBSERVATION

NOM : 17 ans sec. V T.G.A.

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Maîtriser toutes les lettres de l'alphabet et les sons. Apprendre à lire et à écrire. Comprendre ce que je lis.	Cahier 1 Laroche-Trépanier Eléments de base de façon très graduée. Fiches de travail à son rythme. Petits textes: exercice de lecture à chaque cours. A sa demande, elle vient 4 cours par semaine.	"J'en veux des fiches, j'suis capable d'en prendre !" "Donne-moi des fiches de verbes, j'veux apprendre à les écrire dans mes phrases." "Donne-moi du travail pour l'été, j'ai rien que cela à faire ! et acceptes-tu de me corriger tout ça?" Attends-moi en septembre".

1

FICHE - OBSERVATION

NOM :

Épouse d'un homme d'affaires

52 ans 7e année

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Apprendre à écrire une phrase sans fautes: courts messages à mes enfants quand je m'absente.	Fiches: les éléments d'une phrase simple. Fiches: phrases contenant les participes passés avec l'auxiliaire avoir et être. Fiches: Rôle de chaque mot dans une phrase afin d'en justifier l'orthographe.	"Je m'en viens bonne ! mon mari et mes enfants voient mes progrès. Avec une autre année, je suis certaine de pouvoir écrire sans fautes. Ca vaut la peine de faire 60 milles par cours pour apprendre une foule de choses en si peu de temps. C'est décidé que pendant les vacances, toutes les trois, nous prendrons 3 h. par semaine, ensemble pour ne pas oublier ce qu'on a appris." Nous t'apporterons tout notre travail."
Tenue d'une lettre. Comment écrire les chiffres en lettres afin de rédiger des chèques. Courts messages à des employés.	Fiches. Fiches. A chaque cours, elle apporte des phrases pratiques, une lettre ou de courts messages à corriger.	

1

FICHE - OBSERVATION

NOM : Journalier 21 ans sec. 5

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Vaincre sa timidité dans un groupe. Prendre la parole.	Echanges sur un thème avec le groupe à plusieurs reprises. Echanges avec l'un ou l'autre étudiant ou avec l'animateur.	"J'ai appris à parler devant le monde. Là, je peux causer avec des jeunes et des vieux, il n'y a pas de problèmes.
J'vaux rien en français, J'fais des fautes en parlant et plus en écrivant ! J'veux améliorer les deux !	Fiches: pour corriger dans le langage les fautes les plus courantes. Fiches: composition de phrases simples, puis d'autres contenant des participes passés. Textes: justifier l'orthographe des verbes, des noms, des adjectifs.	(c'est sa 2e année de cours ici) Un chum m'a invité à suivre des cours de Relations humaines, ils m'ont trouvé tellement dégêné qu'ils m'ont choisi pour faire partie du comité. Quand je me suis inscrit à des cours de comptabilité, on m'a dit: ton formulaire d'inscription est rempli dans les 3 X."

FICHE - OBSERVATION

NOM : Professeur de golf 52 ans 5e année

Président du Club Richelieu

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Apprendre à lire couramment.	Exercice de lecture à chaque cours: Méthode pour adultes Laroche-Trépanier.	"J'aime plus la lecture et je la comprends mieux.
Corriger certaines grosses fautes de mon langage.	Vocabulaire: mots d'usage courant.	J'suis content d'avoir appris à dire "mon gendre", je disais toujours "mon genre". Lui qui est universitaire, il devait remarquer cela.
Prendre des messages téléphoniques au bureau de golf, etc.	A partir du brouillon de l'étudiant.	Ma femme trouve que je fais du progrès dans mon langage, mais elle voudrait que j'aille aussi vite dans l'écriture, y en as-tu des affaires à apprendre là-dedans !
Ecrire des phrases d'usage courant à ma femme, à mes enfants, à mes golfeurs.	Composition de messages. A partir des suggestions de l'étudiant.	Dans ma carte de voyage, as-tu trouvé des fautes?"
Ecrire des cartes en voyage.	Phrases courtes et de couleur locale.	

FICHE - OBSERVATION

NOM :

ménagère
future maman

21 ans 5e année

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Sa lecture est assez bonne mais elle écrit au son. Donc l'accent est mis sur l'écrit. Tenue d'une lettre. Messages de la vie courante.	Fiches: les éléments de la phrase simple et d'usage courant. Composition de phrases pratiques aux temps: passé, présent et futur. Textes: justifier l'orthographe des adjectifs, des verbes etc... Fiches: comment rédiger une carte de fête, un merci, des félicitations, etc.	"Mon mari, c'est un intellectuel il m'a suggéré de suivre les cours. "Je veux absolument apprendre à écrire parfaitement. Donne-moi tous les trucs que tu connais pour écrire les verbes, les noms, les adjectifs." Après l'arrivée du bébé, je reviendrai aux cours."

FICHE - OBSERVATION

NOM : Ménagère et travaille à temps partiel — 35 ans scolarité: 6e

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Différentes règles de grammaire	A partir de ses questions. Utilisation de fiches créées à cette intention et offertes sur demande.	"Mon petit gars a eu telle règle de grammaire à appliquer pour ses devoirs et j'ai été capable de la lui expliquer avant, je lui aurais dit "maman l'a pas appris"."
Cas précis... quand est-ce qu'on met ce et se? -- à et a -- ses et ces-- etc...	Brouillon de l'étudiante qui contenait une partie du devoir de son enfant. Fiches	" Maintenant, je le sais assez pour l'expliquer..."
Etre capable d'écrire une lettre à ma belle-soeur qui m'écrit souvent.	Fiches: éléments simples d'une phrase. Fiches: mots de vocabulaire, usage courant. Fiches: les participes passés.	"Quand vous me donnez des fiches, je me régale, je les repasse chez-nous, et quand je ne suis pas sûre comment écrire... je reprends mes fiches et je me débrouille."

FICHE - OBSERVATION

NOM : contracteur 50 ans 3e année

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Je veux rien qu'apprendre à lire, pas à écrire...	Fiches-maison pour qu'il atteigne son but au plus tôt. Fiches de lecture, provenant des échanges: paroles textuelles des étudiants.	" je n'aurais pas cru apprendre à lire dans un mois et demi.
Je pense que je serais capable d'apprendre à écrire... je voudrais apprendre à écrire maintenant...	Fiches à partir des sons, mots à mémoriser... Apprentissage des éléments simples d'une phrase ... conjugaison des verbes les plus employés dans le langage courant au présent, passé, futur.	" ça fait tout un changement dans ma vie... si j'avais eu cela avant aujourd'hui..." "j' suis bien content, si tout le monde savait que vous donnez des cours comme ça, y en viendrait du monde ici". La femme n'en revient pas de voir que je suis si capable"

FICHE - OBSERVATION

NOM : journalier 18 ans
capacité: 1ère année

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Etre capable d'écrire pour remplir un formulaire d'engagement pour obtenir un meilleur emploi.	Fiche créée à cet effet Ecriture en lettres moulées	"C'est la première fois que je peux faire ça moi-même".
Etre capable de lire pour ne pas passer pour un "niaiseux"	Fiches créées à cet effet	"Comment ça se fait qu'à l'école pas un prof. a été capable de me montrer et qu'icit j'apprends toute", " j'en reviens pas".
Apprendre les lettres de l'alphabet afin de pouvoir téléphoner.	Fiches créées à cet effet.	" Vous m'avez sorti du trou"
Etre capable d'écrire une phrase.	Fiches: les éléments simples d'une phrase. Conjugaison des quelques verbes les plus en usage: passé, présent, futur.	"Bien vite, je vais être capable d'écrire à Suzanne." (son amie)

FICHE - OBSERVATION

NOM : Guy Dupuis gérant d'une compagnie 36 ans
scolarité: 7e

APPRENTISSAGE	UTILISATION	COMMENTAIRES
Vérifier le français écrit dans les rapports rédigés au cours de la semaine.	Le brouillon de l'étudiant apporté à cette intention et fiches créées en fonc- des règles de grammaire.	"Au début de ses cours il disait:"je savais que j'avais bien des fautes... A la fin des cours il s'exclamait: "J'ai eu rien qu'une faute c'est pas pire.. avec les cours de l'an pro- chain, je serai correct."
Je veux arriver à avoir un français écrit parfait.	Fiches de toutes sortes sur les éléments de base du français écrit. Etude à fond de tous ces textes.	Pour moi, les fiches c'est ce qui me fait comprendre plus vite.
Je veux passer à travers les 5 cahiers. (Laroche-Trépanier)	Cahiers: Laroche-Trépanier	J'aime ça travailler dans les cahiers, je comprends tout. Y en a des affaires là de- dans, ça me fait une bonne revue...